

Guía

DE INTERVENCIÓN:
CON INFANCIA Y FAMILIA

2



PROMUEVE
IASS (INSTITUTO INSULAR DE ATENCIÓN SOCIAL Y SOCIO SANITARIA)

DISEÑO
SANTOS

IMPRESA
GRÁFICAS SABATER

DEPÓSITO LEGAL:

PRÓLOGO

La guía es una propuesta metodológica con el objetivo de orientar a los y las profesionales de los servicios sociales municipales que intervienen con la infancia y familia, y que aglutina un conjunto de técnicas, herramientas e instrumentos técnicos que pretende facilitar el desarrollo y desenvolvimiento de las múltiples funciones que tienen que llevar a cabo los y las profesionales que conforman los equipos técnicos responsables de esta intervención y además pretende convertirse en el manual que sentará las bases para la estandarización de la intervención psicosocial y educativa, con menores y familia desde el municipio.

Es fruto del trabajo colaborativo donde han participado profesionales tanto de la Administración Regional(DGPIF), Administración Insular(IASS), la Administración Local (31 Municipios de la isla), y Universidad de La Laguna, así como de entidades privadas, y que se han realizado a través de la Comisión de Prevención Atención a la Infancia y Familia

Esta Comisión se configuró la función principal de impulsar acciones específicas de prevención, donde tenían representación profesionales procedentes de estas administraciones y entidades que se conformaron como un equipo interdisciplinar de diferentes profesiones del ámbito social, educativo, jurídico y psicológico; quienes aplicaron una metodología de trabajo colaborativa, de consenso y de participación activa, a través de los foros de trabajo y discusión denominados “*mesas comarcales de prevención*”, y tenían como finalidad llegar a acuerdos en lo referente al procedimiento de actuación de los/as profesionales a la hora de analizar, diseñar, planificar, ejecutar y evaluar la intervención con la infancia y familia.

A modo de conclusión, esta guía es un documento de trabajo, que ha recogido los conocimientos, experiencias personales así como el bagaje profesional de cada integrante de la Comisión de Prevención y que ha permitido plasmar en la misma a modo de manual, una propuesta metodológica de intervención a seguir por parte de los /las profesionales con las familias y menores, detallando las fases y procedimientos, permitiendo a la vez la unificación de términos a utilizar por parte de estos/as a la hora de diseñar, implementar y evaluar la Intervención Familiar. En definitiva, esta Guía no pretende ser un texto teórico o un manual de habilidades, ni tampoco un texto exhaustivo sobre múltiples particularidades y casuística que un equipo/técnico puede encontrarse en su día a día en el trabajo, sino un instrumento de trabajo pensado para orientar y dirigir el proceso de intervención, y consiste en una propuesta técnica que recoge la metodología a desarrollar mediante un iti-

nerario de Atención/ intervención a la Infancia y Familia por parte de los Servicios Municipales siendo un instrumento “vivo” que pretende facilitar la labor de los y las profesionales que intervienen con el niño, niña, adolescente y familias

De forma específica esta Guía aspira a:

- > Asesorar a los y las profesionales de los servicios sociales municipales que interviene con menores, adolescente y familia, en análisis de las necesidades y en valoración para identificar factores de riesgo, factores protectores y recursos de la familia.
- > Ofrecer directrices a seguir por parte de los y las profesionales responsable de la intervención para lograr una relación de colaboración con las personas usuarias (niño, niña, adolescentes, familias) y con otros recursos implicado en la intervención.
- > Orientar a los y las profesionales en la utilización de algunas estrategias técnicas en la implementación del Proyecto de Intervención, evaluación de los objetivos de la intervención y reprogramación los objetivos planteados.

La Guía consta de dos partes diferenciadas:

Primera Parte, define “el Proceso de la Intervención Familiar, a través de un Itinerario de Atención a la Infancia y Familia el cual consta de tres Fases:

Fase Primera, de Análisis y Planificación de la Intervención: Se inicia con el análisis de las necesidades de la familia y de los/as menores, al objeto de planificar la intervención técnica, cuyo fin es establecer la directrices que marcarán el desarrollo y diseño del *Proyecto de Intervención Familiar*, determinando a su vez los aspectos y actuaciones que serán abordados por parte del equipo así como aquellos que serán asumidos por otros recursos técnicos especializado o comunitarios y los compromisos que adquiere la familia durante el proceso de intervención, siempre aludiendo al principio de preservar la superioridad del interés del menor pero con una clara filosofía de consenso entre la familia y el equipo de profesionales que diseña el mismo .

Cabe destacar que en esta fase se diseña el Proyecto de Intervención Familiar, que es un documento que será redactado en un lenguaje, claro y sencillo, recogiendo la temporalidad de evaluación de los objetivos diseñados

Fase Segunda, Ejecución: En esta se implementa el Proyecto de Intervención Familiar que ha de contener los objetivos marcados en función de las diferentes líneas de intervención que a continuación se detallan:

- > Competencias parentales y marentales.
- > Relaciona Intrafamiliares.
- > Apoyo específico al niño, niña o adolescente
- > Promoción de Fuentes de Apoyo en el entorno familiar y comunitario.

Fase Tercera, de Evaluación: Detalla la metodología a aplicar durante la evaluación de los objetivos marcados en el Proyecto de Intervención, la cual debe de estar centrada en la validación de las emociones en el transcurso de las sesiones de intervención y en los avances logrados por las familias y menores, todo ello con la finalidad de que los profesionales tengan una serie de herramientas que le permitan valorar las capacidades individuales que inciden en la mejora de la situación sociofamiliar, o las capacidades que dificultan la disminución de factores de riesgo de índole personal, familiar, o social concluyendo con la continuidad del Proyecto de Intervención Familiar o con el correspondiente cierre de la Intervención.

Segunda Parte: define las líneas de intervención a seguir en el diseño del Proyecto de Intervención Familiar y que de forma específica son:

Líneas de Intervención

Línea de Competencia parentales y marentales: En este apartado se detallan las distintas variables a tener en cuenta a la hora de valorar las competencias educativas, agencia parental, autonomía personal y búsqueda de apoyo social y desarrollo personal, describiendo los indicadores de cada variable y estableciendo los principios que deben de regir en esta línea de intervención. Además define que la metodología participativa y experiencial es la más adecuada, promueve el trabajo en red (implicando a agentes sociales como la escuela, centros de salud, etc.) y propone como buena práctica la intervención grupal con la familia, atendiendo al desarrollo evolutivo, necesidades y características de estas.

En relación a las áreas de intervención, ofrece una serie de actividades con las pautas a seguir por parte de los y las profesionales para contribuir en la satisfacción de necesidades de carácter fisio-biológico, cognitivo, emocional y social, debiendo adaptarlas a la necesidades de cada menor, adolescente y familia, y también establece orientaciones a la hora de desarrollar la intervención en función del contexto donde se realiza, tales como el despacho, domicilio y otros contextos

Línea de Relaciones Intrafamiliares: Se lleva a cabo cuando es necesario la intervención con el sistema familiar teniendo en cuenta el modo en que se relacionan entre sí, puesto que llevará aparejado una mejora en la situación vital del niño, niña o adolescente.

En este apartado se detalla el modelo de intervención representativa, atendiendo a las orientaciones del modelo Sistémico, Cognitivo-Conductual, Humanista, Psicodinámico, haciendo hincapié en la técnica de Entrevista Circular y recogiendo una batería de técnicas activas, recursos creativos, cortes de secuencias, tareas paradójicas, mediación de conflictos(a aplicar siempre y cuando no exista violencia de género)

Línea de Apoyo Específico al Niño, Niña y Adolescente: Esta línea tiene dos apartados claramente diferenciados:

- > Apartado de Apoyo específico al niño o niña: detalla que la metodología más eficiente a la hora de intervenir es aquella que utiliza el juego como herramienta para conectar con el /la niño/a, tanto de forma indirecta o directa como a nivel individual o grupal. Recomienda algunas técnicas a desarrollar por parte de los y las profesionales a la hora de intervenir con menores de 12 años, como son las siguientes: Comunicación verbal: la externalización; los cuentos terapéuticos, psicomotricidad relacional y vivenciada.
- > Apoyo específico al adolescente: detallando modelos de intervención Tradicional y el modelo de intervención de Desarrollo Positivo-Resiliente.

Línea de Promoción de Fuentes de Apoyo en el Entorno Familiar y Comunitarios, esta línea hace hincapié en la importancia del trabajo en red así como en la necesidad establecer canales de coordinación tanto con la familia (red primaria o natural) como con las instituciones (red secundaria) y expone una serie de técnicas que pueden utilizar los y las profesionales en el desarrollo de la intervención como son: identificación de las fuentes de apoyo(ecomapa), Co-Intervención con la Red Natural, Co-intervención con la Red Institucional(entrevista, validación emocional,..) Acompañamiento (de la persona, social, comunitario,) y Conferencia de Grupo Familiar con la Red de Apoyo.





Índice

PRIMERA PARTE: EL PROCESO DE INTERVENCIÓN	11
FASE PRIMERA. Análisis y planificación de la intervención.	11
1.1. Pasos para el análisis y planificación de la Intervención.	13
1.1.1. Reunión Técnica.	13
1.1.2. Reunión con la Familia.	20
1.1.3. Líneas de Intervención.	25
FASE SEGUNDA. EJECUCIÓN	31
FASE TERCERA. EVALUACIÓN	33
3.1. Evaluación continúa.	34
3.1.1. Evaluación al Inicio de la Sesión.	34
3.1.2. Evaluación al Cierre de la Sesión.	35
3.1.3. Evaluación Continua post-sesión del Profesional.	36
3.2. Evaluación del Proyecto de Intervención Familiar.	38
3.2.1. Valoración Conjunta.	39
3.2.2. Reunión con la Familia.	42
SEGUNDA PARTE: LINEAS DE INTERVENCIÓN	47
LÍNEA Competencias parentales y marentales.	47
LÍNEA Relaciones intrafamiliares.	69
LÍNEA Apoyo específico al niño, niña y adolescente.	85
LÍNEA Promoción de fuentes de apoyo en el entorno familiar y comunitario.	127



PRIMERA PARTE: EL PROCESO DE INTERVENCIÓN

DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

FASE PRIMERA

ANÁLISIS Y PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La planificación de la intervención es el proceso que nos permite establecer metas y elegir los medios necesarios para alcanzarlas. Consiste en definir con antelación dónde se pretende llegar, qué se debe hacer, quién debe hacerlo, cómo, cuándo y en qué orden debe hacerse. En nuestro ámbito de actuación, la planificación nos permite realizar un plan de actuación que se ajuste al **análisis** de las necesidades determinadas en el Protocolo de Valoración para la Protección Infantil y de esta manera elaborar un **Proyecto de Intervención Familiar**, que es la herramienta que facilitará la planificación, para mejorar la situación del niño, niña o adolescente y de la familia partiendo de los recursos y potencialidades de estos.

Objetivos:

- > Analizar las necesidades de intervención para establecer los objetivos específicos y las líneas de intervención a desarrollar.
- > Establecer una secuencia de actuaciones con objeto de promover los factores protectores y disminuir los factores de riesgo.
- > Definir los **recursos técnicos o comunitarios** responsables de la ejecución de los objetivos.

La herramienta que facilitará la planificación del equipo con la familia será el **Proyecto de Intervención Familiar (PIF)**.

Definición

El **Proyecto de Intervención Familiar (PIF)** es el documento escrito que fundamenta y define los objetivos y actuaciones a desarrollar de forma consensuada con cada niño, niña o adolescente y su familia, especificando:

- > El conjunto de recursos que van a intervenir.
- > La temporalidad en la que se va a ejecutar.
- > Y las actuaciones que se desarrollarán para el logro de los objetivos.

El PIF tiene por **finalidad** centrar la intervención y establecer líneas de actuación que den una respuesta concreta a la situación familiar y del niño, niña o adolescente, garantizando el establecimiento de las actuaciones necesarias para la colaboración mutua del equipo y la familia.

El término intervención, que tiene aquí un carácter genérico, puede modificarse para tratar de denominar al instrumento de una forma que refleje mejor el carácter colaborativo que se pretende en la intervención. Ej: proyecto de actuación familiar.

Características

El Proyecto de Intervención Familiar se caracteriza por los siguientes aspectos:

- > Debe ser un documento claro y comprensible para la familia.
- > Debe recoger las aportaciones de la familia.
- > Debe facilitar al equipo técnico la práctica diaria de su tarea y dar respuesta a las necesidades previamente planteadas.
- > Debe tener un carácter flexible, adecuado a los diferentes momentos y situaciones, ajustándose a las dinámicas familiares.
- > Ha de servir de elemento y referencia de evaluación durante el proceso.

Contenidos:

Participantes del proyecto.

Cómo está la situación: qué está yendo bien, qué nos preocupa y qué necesitamos ver.

Qué necesitamos ver: objetivos, indicadores, actuaciones, responsables.

Fecha de revisión del proyecto.

Firma del compromiso de colaboración entre la familia y el equipo.

1.1.

PASOS PARA EL ANÁLISIS Y PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

1.1.1.

Reunión Técnica

Es importante que el equipo se reúna para analizar y reflexionar sobre los resultados y sobre la devolución de la Valoración Especializada a la familia y para planificar la intervención teniendo en cuenta la propuesta realizada por esta para su desarrollo.

En el caso de que el personal técnico referente de la Valoración Especializada y el de la intervención familiar sean distintos es imprescindible que participen conjuntamente en el desarrollo de la reunión.

El fin que se persigue en esta reunión es la planificación del proceso de intervención teniendo en cuenta el Análisis del Sistema Familiar y el Estilo de Colaboración entre profesionales y la familia.

1.1.1.1. Análisis del Sistema Familiar

Esta tarea de análisis y reflexión conlleva una **Valoración del Sistema Familiar** que tenga en cuenta los factores que mantienen la situación y los factores protectores con la finalidad de definir las **Líneas de Intervención**.

Para el análisis del Sistema Familiar hemos de contar con las respuestas de la familia y del equipo responsable de la Valoración Especializada a las siguientes preguntas *(ver devolución de los resultados de la Valoración Especializada a la familia en el Protocolo)*:

1. ¿QUÉ ES LO QUE MANTIENE LA SITUACIÓN ACTUAL? ¿Qué factores impiden a la familia superar esta situación por sí misma?
2. Basándonos en los factores protectores, ¿Qué RECURSOS se pueden activar en la familia para provocar cambios? ¿Y qué recursos se pueden activar de forma inmediata?
3. ¿Qué NECESITARÁ VER el equipo técnico que indique suficiente protección para cerrar este caso? (Andrew Turnell, 1999)

4. ¿Qué LÍNEAS DE INTERVENCIÓN se identifican como importantes para desarrollar con esta familia?

1.1.1.2. Análisis del Estilo de Colaboración

Otro aspecto relevante, y que debe constituirse como un elemento clave en el análisis y reflexión del caso, es el **estilo de colaboración** establecido entre el Equipo y la familia durante el proceso de Valoración Especializada, que determinará la metodología para el abordaje y negociación de los objetivos de trabajo.

Podemos identificar, por un lado, cómo se ha relacionado la familia con el equipo técnico y, por otro, cómo este equipo se ha relacionado con las familias.

Para responder a cómo se ha relacionado la familia con el equipo podemos tener en cuenta diferentes modelos de relación:

- > **Relación solicitante:** Aquella en la que la familia o alguna parte de la familia solicita ayuda, entiende que tienen que abordar y cambiar algo, que son parte del problema y/o de la solución. Otra variante consiste en dar una respuesta comprometida y responsable cuando se hace un ofrecimiento de ayuda como inicio de la intervención, por ejemplo, en la devolución de los resultados de la Valoración Especializada. Una forma de identificar al miembro de la familia que solicita esta ayuda dentro del sistema familiar consiste en formular las siguientes preguntas:

¿Quién es el miembro de la familia que más se preocupa por este problema? ¿Hay alguien más? En una escala del 1 al 10, donde el 10 representa a la persona más preocupada por la situación, ¿qué número le correspondería a cada miembro de la familia?

- > **Relación demandante:** Un miembro o una parte de la familia pide ayuda para otros miembros de la familia; reconoce por lo tanto que hay un problema, pero la persona demandante no se ve como parte implicada en su solución; a veces no se ve ni siquiera como parte del mismo y, por tanto, no colabora en ese sentido. En ocasiones la persona demandante señala el problema, bien por iniciativa propia o bien cuando una situación de riesgo o problemática ha sido detectada por los servicios sociales (Valentín Escudero, 2001). Si hemos identificado a algún miembro de la familia dentro de este estilo de relación lo podemos:
 - Elogiar por su comprensión de la situación y ayudar al equipo a entender mejor sus preocupaciones.

- Felicitar por el uso de estrategias útiles para el manejo de la situación.
 - Asignarle una tarea de observación.
 - Hacer que reflexione sobre la conducta de la persona que identifica que tiene el problema (de Shazer, 1988).
- > **Relación visitante:** El tercer modelo es aquel en el que no reconocen la existencia de un problema sobre el que hay que trabajar, lo que dificulta seriamente el establecimiento de objetivos. En muchos casos, tienen la certeza de que el equipo técnico está equivocado o que son otras personas las que tienen los problemas. Este tipo de relación es habitual cuando se acude bajo presión. En el caso de que no exista un reconocimiento de la existencia de un problema podemos formular las siguientes preguntas:

¿Por qué razón crees que al colegio (o cualquier recurso externo que haya identificado una necesidad de ayuda con la familia) se le ocurrió que necesitan ayuda desde nuestro servicio? ¿Qué crees que debería suceder para que se convenzan de que ya no necesitan venir?

Otra estrategia muy útil consiste en que el o la profesional reconozca el dilema en el que se encuentra la familia al tener que recurrir a nuestro servicio y que aceptemos los objetivos que estos se fijan, sean estos cuales fueran. (Selekmán, 2005).

- > **Relación esquivada/ evitativa:** También puede darse el caso de que la familia desde el inicio o durante el proceso de valoración evite y esquive el contacto con el equipo técnico, dándose una especie de persecución a través de llamadas, visitas sorpresa... O incluso que la relación con la familia haya evolucionado hacia una actitud en la que no reconoce ningún problema. En este caso la situación quedaría definida por la **no colaboración entre profesionales y personas usuarias**.

Sin embargo, tenemos que destacar que lo normal es que en una misma familia nos encontremos con diferentes modalidades de relación.

Por otro lado, para valorar cómo se ha relacionado el Equipo con la familia podemos tener en cuenta la posición adoptada por los y las profesionales en un continuo, cuyos extremos definimos a continuación:

- > Por un lado, en uno de los extremos se sitúa la **relación paternalista**, que se puede describir como "el proceso por el cual yo, como profesional, me dirijo a usted como persona destinataria de los servicios de protección y bienestar infantil, con la actitud de que es mi opinión la que tiene más importancia en

nuestra interacción. Yo, como profesional evaluaré la naturaleza del problema, el riesgo y el daño que supone para el niño, niña o adolescente, y formularé las soluciones necesarias para resolver el asunto". Con frecuencia, este tipo de relación genera rechazo en las familias, ya que éstas sienten que sus opiniones no son tenidas en cuenta, no son escuchadas ni comprendidas, y se les impone lo que tienen que hacer y las metas a conseguir (Duncan, L.B., Miller, S.D et al., 2003).

- > En el otro extremo del continuo, se sitúa la noción de **relación cooperativa**, que es "el proceso por el cual los y las profesionales y las familias cooperan haciendo esfuerzos para lograr objetivos específicos, que son comprendidos y compartidos por ambas partes" (Tunell, A. 1999). El reto consiste en ejercer la autoridad que confiere la legislación de forma que estimule la cooperación entre el equipo técnico y la familia.

La meta es conseguir un clima de colaboración y de confianza mutua. Este clima de colaboración está relacionado con el manejo de cuestiones como la autoridad legal, la neutralidad de la intervención y las habilidades específicas de cada profesional para que las familias se sientan atendidas y entendidas. Por lo tanto, se debe dar un **ajuste** entre el profesional y la familia. El ajuste se consigue cuando el o la profesional ante todo valida lo positivo que las familias traen, aferrándose a la idea que las personas pueden conseguir las metas acordadas y confiando en sus recursos.

El **Estilo de Colaboración** identificado nos permitirá planificar los pasos necesarios para establecer el siguiente contacto con la familia, pudiendo darse dos circunstancias generales:

1. Que exista un estilo de colaboración compatible con la continuidad de construcción conjunta de un proyecto de trabajo.
2. Que no exista colaboración entre profesionales y familia.

A. En el caso que exista un estilo de colaboración compatible con la continuidad de construcción conjunta de un proyecto de trabajo, hemos de tener presente:

¿Quién realizará el contacto con la familia?

Hay que tener en cuenta previamente la relación establecida por parte de cada profesional con la familia para procurar que se sienta atendida, escuchada, comprendida y no juzgada.



¿Cómo se realiza este contacto?

El contacto con la familia puede darse a través de diferentes medios: contacto presencial, telefónicamente, por escrito, etc. La comunicación será más eficaz cuando el equipo técnico puede poner en práctica estrategias de comunicación verbal (utilización del lenguaje del usuario, refuerzos verbales, parafrasear,...) y no verbales (sonrisa, acercamiento al domicilio, contacto visual y físico,...). Estos aspectos deben ser cuidados si queremos afianzar o conseguir la colaboración de la familia.

¿Qué información será transmitida a la familia?

Se hará explícito el motivo de la reunión, en términos comprensibles para la familia, visibilizando el protagonismo de la misma en el diseño de las actuaciones para mejorar su situación y destacando sus fortalezas y recursos. Es importante acordar la fecha y la hora de la reunión, así como determinar quiénes serán los participantes en la reunión, tanto por parte del equipo como por parte de la familia. Conseguiremos así generar confianza y trasladar sensación de control

B. En el caso que no exista colaboración entre los equipos técnicos y las familias.

Se constituye como prioritaria la planificación de estrategias para restablecer la colaboración entre los implicados en el proceso de trabajo:

B.1. Análisis de las Soluciones Intentadas

Un análisis del equipo técnico sobre las soluciones intentadas ineficaces puede llevar a la identificación de los elementos mantenedores de la no colaboración y la sustitución por soluciones tentativas, que nos permitan encontrar nuevas alternativas en la intervención con la familia para construir colaboración.

Preguntas clave a responder por el equipo:

- > *¿Qué entenderíamos por colaboración?*
- > *¿Cómo nos daríamos cuenta de un pequeño cambio?*
- > *¿Qué tendríamos que hacer como equipo, para dar un giro de 180 grados en la intervención y construir colaboración?*
- > *¿Hemos acompañado a la familia? ¿Qué podemos hacer para acompañar?*
- > *¿Nos hemos ajustado a la familia? ¿Qué podemos hacer para ajustarnos a ella?*

B.2. Técnicas y estrategias favorecedoras de la relación

A continuación se relacionan una muestra de técnicas y estrategias cuya elección, por parte del equipo técnico, dependerá de aspectos tales como el objetivo de la intervención, las características de la situación, el ajuste a la persona, la orientación y/o modelo teórico, etc. No obstante, con esta relación sólo se pretende explicitar aspectos esenciales, lo que implica profundizar en su conocimiento científico. Además, resaltar que existen multitud de orientaciones, metodologías y técnicas diferentes a las expuestas y que su empleo debe acotarse también a la utilidad de la misma.

B.2.1. Buscar demanda en otros recursos

Una estrategia para construir con la familia una demanda de intervención consiste en recurrir a otros recursos donde sí la haya y luego compartirla con la familia. Por lo tanto, es importante que durante el proceso de Valoración Especializada hayamos identificado preocupaciones o demandas de otros agentes significativos relacionados con la familia y el niño, niña o adolescente, como por ejemplo el colegio o el centro de salud, para posteriormente poder trasladar estas preocupaciones a los familiares, formulando preguntas que puedan orientar hacia la búsqueda de una demanda común:

¿Por qué razón creen que al colegio (o cualquier recurso externo que haya identificado una necesidad de ayuda con la familia) se le ocurrió que necesitan ayuda desde nuestro servicio? ¿Qué creen que debería suceder para que se convenzan de que ya no necesitan venir? ¿Qué necesitarían ver desde el recurso para que dejaran de estar preocupados? ¿Cómo podemos ayudarles para que dejen de sentirse preocupados por su hijo o hija?

B.2.2. Buscar demanda en otros miembros de la familia y en referentes significativos

Recurrir a otros miembros de la familia o referentes significativos previamente identificados durante el proceso de valoración como fuentes de apoyo positivo es otra estrategia para construir demanda. Es posible que alguna de estas personas sí soliciten ayuda e incluso puedan estar motivadas en participar en acciones que beneficien al niño, niña o adolescente facilitando el acercamiento del padre o madre al equipo de intervención.

B.2.3. Generar contextos interaccionales no comunes

Promover intervenciones en otros contextos, no tan comunes [oficina y domicilio] puede servir en ocasiones para vencer resistencias y producir acercamientos. Podemos buscar lugares alternativos que no sean "terreno de nadie", y por tanto, espacios que abren posibilidades a nuestros encuentros con la familia.

B.2.4. Las llamadas de teléfono

Las llamadas de teléfono también pueden ser de utilidad en aquellas relaciones en las que estamos teniendo especial dificultad. Si algún miembro de la familia ha dejado de acudir a las sesiones, o pasa mucho tiempo para poder verle, hacer una llamada breve para preguntarle como está, puede servir para recuperar nuestra relación. Normalmente lo que puede esperar es que lo estemos llamando para insistir en que acuda a nuestra cita, pero rara vez esperará que lo llamemos sólo para saber cómo está, para felicitarle por su cumpleaños, interesarnos por alguna revisión médica o cualquier hecho significativo de su vida. Este tipo de llamadas contribuyen a que las personas se sientan atendidas, les mostramos preocupación por su estado de ánimo, su día a día, sus preocupaciones... y no sólo por la intervención que tenemos que llevar a cabo.

Además, estas llamadas contribuirán a que la persona empiece a percibirnos de forma diferente y puede que le resulte más interesante participar de las sesiones.

B.2.5. Hablar sobre los sentimientos respecto a la intervención

Una estrategia a aplicar para favorecer la relación consiste en abordar los sentimientos que están detrás de la dificultad de colaboración en la intervención, constituyéndose este como el objetivo de la sesión con la familia. Muchas veces las personas no acuden porque pueden estar sintiéndose juzgadas, porque están tan inmersas en sus problemas que no ven una salida con nuestra ayuda, o porque simplemente sienten miedo a tratar ciertos temas con el equipo. Se puede adoptar una actitud de empatía ante estas posibilidades, ya que si nos plantearan acudir a una valoración o intervención con nuestras propias familias, sentiríamos emociones muy parecidas a las descritas. Por tanto, esto lo abordaremos hablando de nuestros sentimientos con la familia y preguntándole a ellas por los suyos. Cuando esa manifestación es seguida de preguntas sobre cómo podríamos ser más útiles y sobre cómo desean emplear el tiempo que van a pasar en la intervención, proporciona la mejor base posible para que la relación sea de cooperación y no de antagonismo.

B.2.6. Las Cartas

La utilización de las cartas para recuperar la relación de colaboración con la familia, nos permite acercarnos de otra manera, pudiendo convertirse en una alternativa sencilla, cercana, económica y, por tanto, una solución tentativa viable.

Debemos tener en cuenta las características de la familia para determinar a quién se dirige la carta. Por ejemplo:

- > Puede que la persona receptora tenga dificultades de comprensión lectora

y que nos interese hacerla llegar a través de alguien que la pueda leer, por ejemplo un hijo o una hija.

- > Puede interesarnos dirigirla al padre de familia, en el caso de que tuviera alguna creencia arraigada o bien por el rol que juega en la familia.
- > Utilizar un lenguaje más visual, auditivo o kinestésico, atendiendo a las formas preferentes de cómo las personas codifican, recogen y almacenan la información.

Ajustándonos a las nuevas tecnologías, también es posible la utilización del correo electrónico, mensajes vía móvil... como recursos de acercamiento. Por último, señalar que estas cartas no deben ser confundidas con aquellas que tengan un carácter oficial.

B.2.7. Visitas con regalos

Las visitas con regalos representan una potente herramienta que debe ser preparada atendiendo a las características de quienes van a recibirlos. A través de la preparación de un ritual, en este caso un regalo, las familias con las que trabajamos pueden recibir un mensaje de reconciliación. Para la preparación es necesario realizar el análisis de las soluciones intentadas que hemos expuesto anteriormente, la valoración de la pertinencia dadas las características de la familia y la necesidad del compromiso en su realización por parte del profesional, para que este no sea ineficaz o incluso ridículo. Tiene que ser sentido por cada profesional.

Por último, destacar que además de las estrategias que se han descrito es importante recurrir a nuestro repertorio de **recursos personales**, es decir, en ocasiones nos bastará con analizar qué cosas ponemos en práctica en nuestra vida para recuperar relaciones en las que hayamos tenido alguna dificultad, o bien, recurrir a nuestra **creatividad** para generar nuevas formas de relacionarnos con la familia.

1.1.2.

Reunión con la Familia

La primera reunión con la familia, para definir las metas de intervención, tiene por objetivo continuar con el proceso de construcción de un proyecto de trabajo conjunto para identificar los objetivos y los plazos de la intervención. Para su desarrollo óptimo es importante tener en cuenta una serie de pasos:

1.1.2.1. Fase social

Llamamos fase social a la interacción que se produce desde que el equipo recibe a

la familia hasta que se inicia la conversación focalizada en el objeto de la reunión, en este caso la negociación del proyecto de trabajo conjunto.

Las familias pueden venir a esta fase del proceso con miedos e incertidumbres o incluso expectantes y esperanzadas. Es un momento de cierta vulnerabilidad por lo que es muy importante que el equipo reciba a la familia de forma acogedora. Se iniciará por tanto con el recibimiento, que podrá realizarse en la sala de espera del servicio. Esto nos permitirá lanzar un mensaje de interés y de inicio del acompañamiento "te busco y te acompaño". Le enseñaremos el contexto donde realizaremos la intervención, iniciando de esta manera la búsqueda de un clima de seguridad, confidencialidad y confort, libre de interferencias, que facilite el transcurso de la reunión. Es importante que el espacio físico sea facilitador de esta seguridad y confianza, por lo que se recomienda evitar el uso de mesas y otros elementos que puedan interferir en el establecimiento de una relación de colaboración.

La fase social nos da un acceso privilegiado a la visión del mundo de las personas, a su postura y a su lenguaje. Se debe favorecer en todo momento el mantenimiento de la relación de apoyo para lo que se aconseja:

- > Crear un clima distendido, utilizando las habilidades y estrategias que se ajusten a las características de la familia como por ejemplo: el humor, preguntas en las que mostremos interés por circunstancias no relacionadas con el motivo de la reunión, dar un tono positivo a la conversación preguntando por las cualidades de los participantes e incluso que unos hablen de las cualidades de los otros, etc.
- > Empatizar con la posible incomodidad inicial que pueda estar sintiendo la familia, mostrando un interés real por sus preocupaciones y dificultades si las hubiera.
- > Contextualizar con la familia el funcionamiento del servicio, transmitiendo el motivo de su presencia y presentándonos como agentes de ayuda, especialmente cuando se trate de un nuevo equipo de intervención.
- > Explicar con claridad el objetivo que se pretende con la intervención, que es construir conjuntamente las condiciones necesarias para garantizar la protección de los niños, niñas y adolescentes.
- > Centrarse en la identificación de las fortalezas y recursos de la familia, favoreciendo la movilización de los miembros desde el primer momento.

Dedicar un tiempo a la fase social tiene varios **objetivos**:

- > Seguir avanzando en la construcción de la relación colaborativa: lograr que las personas se sientan cómodas y relajadas.
- > Conseguir que sientan que nos interesamos por ellos y ellas como personas y no únicamente como "portadores de problemas". Esto en sí mismo puede ser un mensaje terapéutico: "eres más que tu problema".
- > Obtener una visión del contexto relacional de las personas.
- > Activar los posibles recursos personales (aficiones, cualidades), relacionales (por ejemplo la buena relación entre la madre y el niño/a), y de la red social (amigos, compañeros de trabajo), que podremos retomar más adelante a lo largo de la intervención.
- > Generar emociones positivas que faciliten la comunicación posterior y el pensamiento creativo de las personas, promoviendo la creación de alternativas.

1.1.2.2. La Construcción Conjunta de Objetivos

Finalizada la fase social pasaremos a la construcción conjunta de objetivos con la familia.

1. Recuperar la demanda

- > Resumen de lo trabajado hasta el momento.
- > Recordar la demanda planteada por la familia en la reunión de devolución de la Valoración Especializada.
- > Explicar objetivos del encuentro.
- > Cómo lo vamos a trabajar: definición conjunta de los objetivos.

2. Definición de los objetivos

Una vez hayamos identificado la demanda con la familia es importante concretar las metas u objetivos de intervención consensuados con ella. Para lograrlo podemos tener en cuenta una serie de preguntas que nos ayudarán a que los objetivos que nos planteemos en la intervención sean: ALCANZABLES - REALISTAS, RELEVANTES - SIGNIFICATIVOS, CONCRETOS - MEDIBLES, EN POSITIVO E INTERACCIONALES.

Las preguntas deben adaptarse a las características de las familias y éstas podrían ser:

> *Alcanzables - Realistas*

¿Cuál es el primer paso que tendrían que dar para alcanzar su objetivo? ¿Qué ocurrirá primero?

> *Relevantes - Significativos*

¿Será esto una señal de que el objetivo está empezando a lograrse, de qué algo está cambiando?

> *Concretos - Medibles*

¿Qué será diferente cuando alcancen el objetivo? ¿Cómo lo van a notar? ¿En qué lo van a notar?

> *En positivo*

¿Qué harán cuando el objetivo se haya alcanzado que no estén haciendo ahora?

> *Interaccionales*

¿Cómo lo notarán los distintos miembros de la familia? ¿Qué verán de diferente cada uno de ellos?

3. Técnicas y estrategias que facilitan la definición de los objetivos con la familia:

A continuación se describen una serie de estrategias y técnicas que pueden orientar en la concreción de los objetivos de trabajo con las familias. Existen muchas otras, recogiendo en este apartado sólo una muestra de las mismas, dependiendo del criterio de cada uno de los profesionales su utilización, elección y profundización.

Las Escalas

Es una forma rápida y directa no sólo de concretar objetivos, sino de promover cambios en cualquier intervención psicosocial (De Shazer, 1988). Se trata de pedir a las personas que valoren de 1 a 10 la gravedad de sus problemas, para a partir de ahí trabajar sus mejorías y definir y concretar los objetivos de trabajo.

El trabajo de definir metas en forma de sencillas escalas puede servir para crear y consolidar la relación colaborativa, ya que las familias ven que los objetivos no se les imponen de forma coercitiva. Un ejemplo de PREGUNTAS DE ESCALA podría ser el siguiente:

En una escala del 1 al 10, siendo 1 el peor momento de la situación que le preocupa, y siendo 10 el momento en el que la situación esté completamente solucionada, ¿en qué puntuación se situaría respecto al problema?

1.....5.....10

¿Qué ha pasado para que no haya dado una puntuación más baja? ¿Qué avances o aspectos positivos existen para colocarse en esa puntuación?

¿Qué tendría que pasar para que avanzara una puntuación en la escala? (sólo para conseguir un punto más)

Con este tipo de preguntas conseguimos también ir concretando con la familia, aquellas metas que quieren alcanzar, además de explorar cómo están en el momento actual y aprovechar esa puntuación para preguntar por avances.

Preguntas Presuposicionales

Son preguntas eficaces que nos permiten descubrir los objetivos y construir con la familia una realidad futura libre de problemas. Se trata de trasladar la conversación hacia el futuro. Estas preguntas son particularmente útiles en los casos crónicos. Algunos ejemplos serían:

¿Cómo sabrán que ya no necesitan venir aquí?

¿Qué otras cosas serán diferentes?

Si pudiéramos ver un vídeo de cómo serán las cosas cuando la situación haya mejorado, ¿qué cosas diferentes veríamos suceder?, ¿qué medidas nos dirían que tomaron para conseguirlo?, ¿qué les veríamos hacer juntos y qué diálogo mantendrían?

Cuando la situación haya mejorado, ¿quién será la persona más sorprendida en la familia?, ¿quién será la próxima en sorprenderse?

Preguntas centradas en la excepción

En ocasiones no es sencillo separar a las familias de la conversación sobre el problema para negociar con ellas los objetivos. En estos casos se recomienda preguntar por las excepciones. Algunos ejemplos de este tipo de preguntas son:

Nos han dado una buena descripción sobre el problema que les preocupa, pero para tener una visión más completa, necesitamos saber qué ocurre cuando no se presenta el problema:

¿Qué cosas distintas están haciendo cada uno de ustedes? ¿Cómo se les ocurrió esa idea? ¿Qué tiene que suceder para esta excepción se produzca con más frecuencia?

La pregunta por el milagro

Esta pregunta es especialmente útil para determinar objetivos accesibles de intervención con las familias. Es recomendable cuando las familias no han podido identificar una excepción a la situación que les preocupa y se muestran muy pesimistas. Un ejemplo de secuencia de este tipo de preguntas podría ser:

Supongamos que esta noche mientras duermen se produce un milagro y el problema se resuelve:

¿Por qué dirán a la mañana siguiente que se ha producido un milagro?, ¿qué cosas serán diferentes?, ¿cómo lo habrán logrado?, ¿qué otras cosas serán diferentes entre ustedes?

Si pudiéramos observar cómo se comportan después del milagro, ¿qué podríamos ver?, ¿no se estará produciendo ahora alguno de estos milagros aunque sea en menor medida?

Para obtener más beneficios con el uso de la técnica se recomienda preguntar por los cambios producidos por el milagro en otros contextos de interacción de la familia y por las personas significativas en sus vidas que se darán cuenta de las diferencias en la conducta de cada uno después de ocurrido el milagro.

La **definición de objetivos** puede conllevar el desarrollo de acciones técnicas específicas. Es importante concretar en esta parte del proceso QUÉ actuación se va a desarrollar, QUIÉN la va a ejecutar, CÓMO se va a realizar (medios, participación...), DÓNDE (domicilio, oficina del servicio, otras dependencias...), CUÁNDO y con qué periodicidad. Toda esta información quedará recogida en el **Proyecto de Intervención Familiar** que será el documento de referencia para la revisión y evaluación de la consecución de los objetivos con la familia (ver CD: *anexo 10 modelo de PIF*).

1.1.3.

Líneas de Intervención

La **Guía de Intervención para la Protección Infantil** plantea, entre sus aportaciones, el establecimiento de cuatro **Líneas de Intervención** para orientar y guiar las actuaciones técnicas a desarrollar por los profesionales en el trabajo con las familias. Cada una de ellas recoge diferentes objetivos, características de las

familias que podrían beneficiarse y un conjunto de intervenciones representativas.

Cada línea contempla aquellas intervenciones consideradas más efectivas ó significativas de la práctica profesional. Se trata de una forma de simplificar y orientar la intervención con las familias. En este sentido, del trabajo desarrollado en mesas comarcales se han identificado cuatro líneas fundamentales en las que se enmarcarán las intervenciones que desarrollen los profesionales desde el ámbito municipal: Competencia parental y marental, Relaciones intrafamiliares, Apoyo específico al niño, niña o adolescente y Promoción de fuentes de apoyo en el entorno familiar y comunitario.

A continuación haremos una breve descripción de las Líneas:

COMPETENCIAS PARENTALES Y MARENTALES

Conceptualización

Las **competencias parentales y marentales** se definen como el conjunto de capacidades que permiten a los padres y madres afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad, aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades. (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008)

Familias destinatarias

- Familias en las que hay al menos una figura adulta con una mínima capacidad para ejercer responsabilidades marentales y parentales y que además se haya valorado que hay posibilidades que los padres y madres puedan resolver los problemas que les impiden o limitan para atender adecuadamente a sus hijos e hijas.

Objetivos generales

- Promover en los padres y madres concepciones, metas y expectativas que garanticen la adecuada cobertura de las necesidades básicas de su hijo o hija ajustándolas al momento evolutivo.
- Trabajar con los padres y madres su concepción sobre la labor de ser padres o madres.

- > Potenciar en los padres y madres hábitos cotidianos y pautas educativas.
- > Fomentar el desarrollo de habilidades parentales y marentales que incidan en los factores de protección de los padres, madres y de sus hijos e hijas.

Observaciones:

- > Para poder desarrollar los objetivos de esta Línea es preciso haber establecido la necesaria "Relación Colaborativa" con los padres y madres.
- > El trabajo de los objetivos asociados a esta Línea puede desarrollarse tanto en acciones individuales como grupales. Una manera de optimizar este trabajo sería la creación de proyectos grupales destinados a la promoción de las "Competencias Parentales y Marentales", abriendo así la posibilidad de generar redes de apoyo natural.
- > En los casos en que necesitando los padres o madres el trabajo de los objetivos de esta Línea, no lo aceptaran, abandonaran prematuramente o no lograsen los resultados requeridos, y la situación no alcanzase la gravedad suficiente como para separar al niño, niña o adolescente de su familia, se trabajarán otras líneas que le beneficien.

RELACIONES INTRAFAMILIARES

Conceptualización

Las relaciones intrafamiliares hacen referencia al conjunto de interacciones que se establecen entre dos o más miembros de la familia y que afectan a su estructura y a su sistema funcional.

Las relaciones familiares influyen de forma positiva o negativa en el desarrollo de la Infancia y la Adolescencia. Cuando estas interacciones familiares son desorganizadas, disfuncionales e inestables y afectan directamente en el desarrollo personal del niño, niña o adolescente, deberemos trabajar específicamente esta línea de intervención.

Familias destinatarias

- Familias con problemas relacionales en algunos de sus subsistemas o entre subsistemas, que estén dificultando el bienestar del niño, niña o adolescente.
- Familias en las que los padres o madres tengan expectativas y percepciones negativas con respecto a sus hijos e hijas.
- Familias con niños, niñas y adolescentes que posean problemas comportamentales, que afecten a las dinámicas relacionales.
- Familias donde la ausencia de habilidades comunicativas y/o sociales adecuadas, dificulta las relaciones intrafamiliares.

Objetivos

- Promover nuevas formas de concebir relaciones familiares funcionales de cara a favorecer el bienestar del niño, niña o adolescente (sistema parental, sistema filial, sistema fraternal, familia extensa...) y de la familia.

APOYO ESPECÍFICO AL NIÑO, NIÑA O ADOLESCENTE

Conceptualización

El apoyo específico al niño, niña o adolescente es la línea cuya finalidad es la de dotarles de recursos personales y de apoyos suficientes para favorecer su desarrollo personal en un entorno familiar desfavorable.

Esta línea de intervención se dirige al trabajo con los niños, niñas y adolescentes para favorecer su autonomía y/o su adaptación personal.

La **autonomía personal**, para mayores de 12 años, se abordará cuando previamente se hayan trabajado otras líneas de intervención como las Competencias Parentales y Marentales, Relaciones Intrafamiliares y Promoción y Fuentes de Apoyo en el Entorno Familiar y Comunitario; y que a pesar de los esfuerzos realizados, las familias no han aceptado la intervención, la han abandonado prematuramente o bien, a pesar de haber participado en la misma, no se han obtenido los resultados deseados. La autonomía personal se trabajará cuando la situación no revista de gravedad suficiente como para proceder a la adopción de una medida de protección.

La **adaptación personal** se trabajará cuando el niño, niña o adolescente, requiera de una intervención específica debido a determinadas circunstancias personales que le impidan o limiten su desarrollo personal.

Familias destinatarias

- > Familias con adolescentes con posibilidades de emancipación.
- > Familias con las que se ha intervenido mucho tiempo y necesitan de una mayor motivación para el cambio y cuyos hijos o hijas son resilientes.
- > Niños, niñas y Adolescentes con problemas emocionales y/o psicológicos derivados de sus características personales, su relación con los demás o su vivencia de situación de desprotección en el pasado, cuyos progenitores tengan dificultades para dar una respuesta adecuada a dichos problemas.

Objetivos generales

- > Promocionar los recursos personales del niño, niña o adolescente y proporcionar apoyos específicos e individuales enfocando la intervención en la promoción de factores protectores personales, relacionales y comunitarios con el fin de favorecer su autonomía.
- > Trabajar la percepción del niño, niña o adolescente sobre su realidad familiar.
- > Reparar las secuelas y malestar emocional que la situación de desprotección ha provocado en el niño, niña o adolescente y la familia.
- > Trabajar sobre los posibles problemas comportamentales del niño, niña o adolescente, generando en este la conciencia de la incapacitación que supone para el desempeño adecuado de roles.

Observaciones:

Sería conveniente valorar la compatibilidad de las necesidades del niño, niña o adolescente con la permanencia en el hogar y en el caso de que fuera compatible, la búsqueda de fuentes de apoyo familiar o comunitario siempre y cuando el grado de vulnerabilidad no sea alto.

Es necesario diversificar y adaptar los proyectos de intervención familiar en función de la edad del niño, niña o adolescente.

PROMOCIÓN DE FUENTES DE APOYO EN EL ENTORNO FAMILIAR Y COMUNITARIO

Conceptualización

El apoyo social es la presencia de recursos sociales, educativos o psicológicos provenientes de otras personas significativas o recursos que facilitan el bienestar familiar.

Esta línea recoge todas aquellas intervenciones dirigidas a crear y/o fortalecer una red de apoyo social para el niño, niña o adolescente y su familia con el objetivo de potenciar factores de protección, apoyar a los padres y madres en el ejercicio de sus funciones y facilitar la integración en la comunidad.

Familias destinatarias

- > Familias en las que los padres y madres son capaces de ejercer sus funciones parentales/marentales y el mantenimiento de los vínculos familiares es vital para el desarrollo y bienestar del niño, niña o adolescente, sin embargo existen limitaciones crónicas (retraso mental ligero, trastorno mental crónico, dificultades socioeconómicas...) que requieren de apoyo.
- > Familias en las que no es posible conseguir que los padres y madres puedan ejercer sus funciones parentales de manera autónoma debido a factores inherentes y/o externos, que aceptan la ayuda profesional y en las que el grado de desprotección no es grave.

Objetivos generales

- > Dotar a los padres y madres y a sus hijos e hijas de sistemas de apoyo tanto institucionales como personales, que les proporcionen ayuda material, emocional e informativa en el ejercicio de las funciones parentales o marentales en las que se encuentren limitados.
- > Reforzar los cambios y mejoras logrados por la familia.

Observaciones:

- > Para el desarrollo de esta Línea de Intervención hemos de tener suficientemente constatada la existencia de una vinculación afectiva positiva entre padres y madres e hijos o hijas.
- > Esta Línea de Intervención estará indicada para familias siempre y cuando sea compatible con las necesidades del niño, niña o adolescente.

- > En el caso de familias con preadolescentes o adolescentes, procuraremos el desarrollo de la autonomía de éstos, trabajando los objetivos asociados a la Línea de Intervención Apoyo Específico al niño, niña o adolescente.
- > Como criterio general, se primarán las fuentes de apoyo natural cercanas a la familia, frente a las institucionales.
- > El desarrollo de esta Línea no impide abordar objetivos de intervención con los padres y madres de los niños, niñas y adolescentes.

FASE SEGUNDA

EJECUCIÓN

En el contexto de esta Guía de intervención para la Protección Infantil, entenderemos por ejecución el momento del proceso en el que ya establecidos los objetivos con la familia, damos los pasos necesarios para la consecución de los mismos.

Objetivo:

- Ejecutar la intervención prevista, haciendo y reconociendo a las familias protagonistas de su propio cambio, identificando con ellas factores protectores, de resiliencia y de riesgo.

Atendiendo a las líneas de Intervención descritas anteriormente, dentro de cada una de ellas se han desarrollado posibles intervenciones a aplicar en el momento de la Ejecución de objetivos, tratando de recoger las más representativas que se desarrollan en el ámbito de los Servicios Sociales por los y las profesionales. Estas intervenciones, de carácter orientativo y flexible, que se presentan en el siguiente cuadro a modo de referencia, se desarrollan de forma extensa en la Segunda parte.

COMPETENCIA PARENTAL Y MARENTAL

Intervenciones Representativas

Intervención Familiar:

1. Intervención en el despacho.
2. Intervención en el domicilio.
3. Intervención en otros contextos: acompañamientos y recursos

Intervención Grupal:

RELACIONES INTRAFAMILIARES

Intervenciones Representativas

1. Entrevista circular.

Otras técnicas:

2. Técnicas activas.
3. Recursos creativos.
4. Corte de secuencias.
5. Tareas paradójicas.
6. Mediación de conflictos.
7. Espacios lúdicos comunes.

APOYO ESPECÍFICO AL NIÑO, NIÑA O ADOLESCENTE

Intervenciones Representativas

APOYO ESPECÍFICO AL NIÑO O NIÑA.

Intervención directa:

1. Intervención desde la comunicación verbal: la externalización.
2. Los Cuentos terapéuticos.
3. Psicomotricidad relacional o vivenciada.
4. Materiales para favorecer la intervención.

APOYO ESPECÍFICO AL ADOLESCENTE.

1. Estrategias flexibles de intervención socioeducativas.
2. La relación educativa con él o la adolescente.
3. Posicionamientos clave en la relación educativa directa.
4. Elementos clave: la coordinación, los profesionales y la formación.

PROMOCION Y FUENTES DE APOYO EN EL ENTORNO FAMILIAR Y COMUNITARIO

Intervenciones Representativas

1. Identificación de fuentes de apoyo: el ecomapa.
2. Co-intervención con la red natural o primaria.
3. Co-intervención con la red institucional o secundaria.
4. El acompañamiento.
5. Conferencia de grupo familiar con la red de apoyo.

FASE TERCERA

EVALUACIÓN

Considerando que se parte de una Guía de Atención Municipal para la Protección Infantil flexible que propone un marco filosófico centrado en la relación colaborativa y participativa de las familias y en sus recursos y potencialidades, se propone una evaluación que se adapte a dicha visión, alejándose en todo momento de una aplicación estática y etiquetadora con el objetivo de favorecer el cambio.

Por ello se hace una propuesta flexible de evaluación del proceso, que favorezca la reflexión y autocrítica profesional, pudiendo así valorar aspectos relacionales además de avances en los objetivos definidos en el PIF. Para ello a lo largo de dicha propuesta se plantean posibles claves interrogativas que favorezcan dicha evaluación y reflexión profesional de modo conjunto con las familias, que son protagonistas de su proceso. Dichas preguntas se pueden aplicar de modo flexible dependiendo de las características del caso y del estilo de cada profesional, aunque siempre se propone respetar esta filosofía de la cual está inmerso el protocolo y la guía de intervención.



3.1.

EVALUACIÓN CONTINUA

3.1.1.

Evaluación al Inicio de la Sesión

Es importante evaluar con la familia los cambios en cada una de las sesiones de trabajo para identificar los recursos que se han puesto en práctica en ese intervalo de tiempo entre sesiones.

Con el objetivo de transmitir a la familia confianza en sus recursos y fortalezas podríamos empezar la sesión preguntando, ¿qué ha mejorado desde la última vez que nos vimos?

Cuando la familia informa que se han producido avances en la línea de intervención, o en otras áreas, es importante hablar de ellos para amplificarlos y consolidar

los cambios familiares. Algunas preguntas que pueden servir para esta tarea de consolidación podrían ser:

- ¿Cómo lo han logrado?
- ¿Cómo se les ha ocurrido una idea tan ingeniosa?
- ¿Esto es realmente distinto?
- ¿Qué tendría que ocurrir para sufrir un retroceso?
- ¿Qué tendría que suceder para evitar una recaída de consideración?
- ¿Qué tendría que seguir pasando para que esto sucediera más a menudo?

Cuando la familia nos informa que han tenido problemas o dificultades en el transcurso de tiempo entre sesiones es importante validar sus emociones para posteriormente valorar su situación desde otra perspectiva:

- ¿Cuántas veces no se presentaron estas dificultades?
- ¿Por qué las cosas no están peor?
- ¿Qué es lo que están haciendo para que la situación no empeore?

De esta forma evaluamos el trabajo con la familia partiendo de la creencia en sus recursos y fortalezas presuponiendo que el cambio se ha producido.

Estas preguntas tienen, por lo tanto, un sentido terapéutico además de evaluativo ya que nos facilitan la identificación y consolidación de aquellas soluciones eficaces puestas en marcha por la familia para así poder ampliar aquello que le está funcionando. Además podemos identificar aquellas soluciones ineficaces que no han facilitado el cambio hacia la solución o que incluso pueden estar manteniendo el problema, para así no hacer más de lo mismo.

3.1.2.

Evaluación al Cierre de la Sesión

Finalizada la sesión de trabajo con la familia o con alguno de sus miembros, se recomienda evaluar el desarrollo de la sesión, la percepción de utilidad y cómo

se han sentido durante el transcurso todos los implicados. Por otro lado, es importante devolver los recursos identificados y reforzar los avances conseguidos por la familia.

Por ello, se propone dejar un tiempo al final de cada sesión para realizar dicha evaluación y para facilitarla podemos hacer las siguientes preguntas:

Después de esta sesión de hoy me siento:

MUCHO PEOR	PEOR	IGUAL	MEJOR	MUCHO MEJOR
-2	-1	0	1	2

¿Está satisfecho/a con la sesión de hoy?

¿Confía en que le va a ayudar a acercarse a la consecución de sus objetivos?

¿Se ha sentido comprendido/a y escuchado/a?

¿Se ha sentido cómodo/a y relajado/a?

¿Ha ocurrido algo relevante para usted en la sesión? Si es afirmativo ¿Qué ha sido?

¿Hubiese cambiado algo de la sesión? ¿Qué hubiese cambiado?

3.1.3.

Evaluación Continua post-sesión del Profesional

Tras la sesión sería de utilidad plantearse una serie de preguntas que nos permitan reflexionar y evaluar la sesión tanto desde el plano técnico como relacional para poder así tener esto en cuenta en la siguiente sesión. Lo ideal sería dedicarle un tiempo justo después de cada sesión para así tener la información más reciente de lo que el profesional percibe que ha ocurrido y sentido. Algunas preguntas que pueden orientar esta reflexión son las siguientes:

Claves interrogativas sobre aquello que he sentido durante la sesión:

- ¿Qué sensaciones tengo tras la sesión?
- ¿Cómo me he sentido con lo que ha ocurrido en la sesión?
- ¿Cómo me he sentido durante la sesión con la familia?
- ¿Por qué considero que me he sentido así?
- ¿Facilitan estas sensaciones mi intervención o la perjudican?
- ¿Han influido en nuestra intervención nuestras creencias, juicios o expectativas? ¿De qué modo?
- ¿Cuál ha sido nuestro rol durante la sesión? ¿Cómo percibimos que se ha sentido la familia con este rol?
- ¿Cómo percibo que se ha sentido la familia durante la sesión? ¿Tiene algo que ver con cómo me he sentido yo?

Claves interrogativas sobre aquello que ha ocurrido durante la sesión:

- ¿Hemos aprovechado la evaluación inicial con la familia para intervenir durante la sesión?
- ¿Qué avances hemos observado en la familia?
- ¿Se ha desarrollado la sesión según los objetivos que teníamos planteados?
- ¿Qué aspectos de la sesión nos han sorprendido? ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos de la sesión considero significativos para poder ser aprovechados en la intervención?

Claves interrogativas enfocadas a la planificación de la siguiente sesión:

- ¿Qué he aprendido durante la sesión y tras la reflexión realizada? ¿Cómo puedo aprovechar esto para la siguiente sesión?
- ¿Cómo voy a plantear la siguiente sesión teniendo esto en cuenta?

3.2.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN FAMILIAR

La evaluación del PIF se puede desarrollar en dos momentos diferentes dependiendo de las circunstancias del caso en cuestión, pudiendo existir una convocatoria formal o extraordinaria.

A. Convocatoria Formal, cuya fecha fue acordada con la familia en el momento del diseño conjunto del Proyecto. Se recomienda un período de 6 meses para el primero de los cortes de evaluación, salvo excepciones donde se estime establecer otra temporalidad (edad del niño, niña o adolescente, gravedad de la situación de desprotección...). El objetivo de dicha reunión sería valorar el desarrollo del Proyecto de Intervención Familiar.

B. Convocatoria Extraordinaria, no determinada en la elaboración conjunta del PIF, sino condicionada por diferentes circunstancias que la justificarían:

- > Cuando se alcancen los objetivos del PIF antes de la fecha acordada para su revisión. La consecución de dichos objetivos podría implicar la redefinición de un nuevo PIF, el seguimiento para la consolidación de los cambios si se valora que el bienestar del niño, niña o adolescente está garantizado por los padres y madres o el cierre de la intervención.
- > Cuando la situación familiar empeora de forma sustancial debido a hechos o circunstancias imprevistas.
- > Cuando se detectan nuevas necesidades que requieren la intervención de un servicio especializado.
- > Cuando los recursos previstos en el PIF no se pueden poner en marcha o no pueden dar continuidad a su labor.

Por lo que se refiere a la temporalidad, debido al carácter extraordinario e imprevisible de los motivos que justifican esta convocatoria no es posible definir un tiempo estimado.

La evaluación del PIF conllevará la valoración conjunta por parte del equipo técnico y la posterior reunión con la familia.

3.2.1.

Valoración Conjunta

Previamente a la reunión con la familia para la revisión del PIF, el equipo puede reunirse para valorar la situación familiar, el proceso de intervención, la relación colaborativa, y para preparar la reunión posterior con la familia.

3.2.1.1. Análisis o Valoración del Sistema Familiar

El equipo podría valorar la situación familiar teniendo como criterio de referencia comparativo la valoración realizada por el equipo profesional en el anterior corte evaluativo, en el que abordaron los siguientes aspectos:

- > ¿Cómo está la situación de desprotección? (criterios orientadores=NNBB)
- > ¿Qué nos preocupa? (interacción de los factores = riesgo)
- > ¿Qué está yendo bien (interacción de factores=protectores)
- > ¿Qué necesitamos ver? (objetivos que necesitaría el equipo que se cumplieran para cerrar el caso)

VALORACIÓN CONJUNTA

¿Qué nos preocupa?	¿Qué está funcionando?	¿Qué necesitamos ver?

Este análisis comparativo facilitará y permitirá la tarea de reflexión sobre la evolución de la familia desde la percepción del equipo.

3.2.1.2. Análisis o Valoración del Proceso de Intervención

El análisis de la intervención consiste en reflexionar tanto sobre aquellas actuaciones que hemos llevado a cabo durante el proceso, como sobre aquellas que podríamos haber desarrollado. Por lo tanto, este análisis nos permitirá poder relacionar dichas actuaciones con la situación actual de la familia, considerando para ello su influencia tanto en los avances como en el estancamiento o retroceso de la intervención. Algunas preguntas que pueden orientar dicha reflexión son:

¿Hemos hecho uso de intervenciones representativas de las líneas estratégicas planteadas en el caso?

¿Hemos sido flexibles ajustándonos a las necesidades y preferencias de la familia a la hora de aplicarlas?

¿Podríamos haber desarrollado alguna otra que no hemos tenido en cuenta?

¿Hemos tenido en cuenta los avances y/o cambios a la hora de plantear estrategias de intervención?

¿Qué soluciones eficaces de intervención han sido útiles para la consecución de los objetivos? ¿Y soluciones ineficaces?

¿Hemos hecho entrevistas enfocadas a la prevención de recaídas cuando han existido mejorías?

¿Hemos tenido en cuenta a todas las personas del sistema familiar? Si no es así ¿Cuál ha sido el motivo?

¿Hemos implicado en el proceso a las diferentes redes de apoyo natural e institucional de la familia? Si no es así ¿Cuál ha sido el motivo?

¿Hemos trabajado en equipo durante la intervención? Si no es así ¿Cuál ha sido el motivo?

¿A que atribuimos las mejorías de la familia? ¿Y el estancamiento o retroceso?

En el caso de continuar la intervención ¿Qué estrategias podemos seguir aplicando con el caso? ¿Qué otras estrategias que no hemos tenido en cuenta podemos aplicar?

Tras haber realizado en equipo una reflexión sobre aquellas actuaciones técnicas desarrolladas, se considera de especial importancia plantear también un análisis específico sobre la relación de colaboración establecida con la familia.

3.2.1.3. Análisis o Valoración del Estilo de Colaboración

Este análisis permitirá saber al equipo profesional si se ha construido con la familia una relación cooperativa de trabajo y el papel que ha jugado la relación en los avances o retrocesos. Algunas preguntas que pueden orientar en este análisis son:

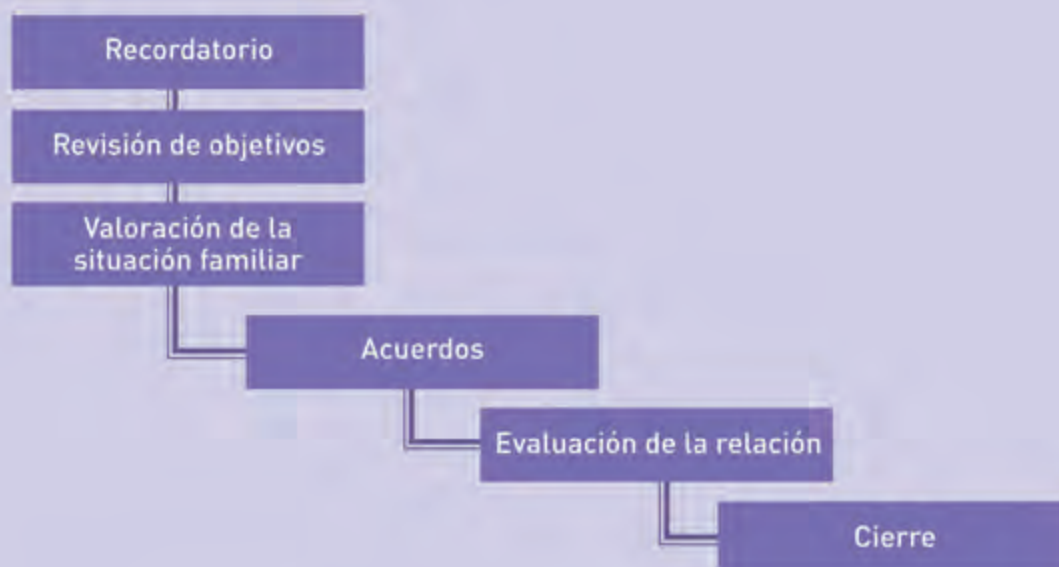
- ¿Cómo nos hemos sentido trabajando con esta familia?
- ¿Nos hemos relacionado colaborativamente con la familia?
- ¿Hemos trabajado en equipo con la familia?
- ¿Qué papel hemos jugado en los cambios, tanto en los positivos como en los negativos?
- ¿Hemos hecho todo lo posible para ayudar?
- ¿Han afectado nuestras creencias en el trabajo con la familia?
- ¿Nos hemos relacionado con la familia desde la creencia en el cambio?
- ¿Hemos validado a la familia y trabajado desde sus recursos y fortalezas?
- ¿Hemos promovido su autonomía o les hemos hecho más dependientes?

Al final de esta fase de análisis por parte del equipo profesional, se decide a quien convocar para la reunión familiar. Esto va a depender de las personas que han participado en la intervención, pudiendo contar con miembros del núcleo familiar, con la familia extensa o con algún recurso que haya participado en el proceso. Es recomendable que en la medida de lo posible se pueda contar con los propios niños, niñas y adolescentes en esta reunión, puesto que también tendremos que considerar el modo en que perciben ellos su propia situación. Para ello tendremos que usar un lenguaje e instrumentos adecuados a sus edades.

3.2.2.

Reunión con la Familia

Esta reunión tiene por objetivo revisar el Proyecto de Intervención Familiar. Se recomienda utilizar algún instrumento que facilite esta tarea (ver anexo Modelo de Revisión del PIF), así como, seguir algunos pasos que pudieran facilitar la revisión de la intervención con la familia:

**PASO 1: Recordatorio**

Se recomienda que los y las profesionales y la familia hagan un recorrido y recordatorio de las actuaciones que se han desarrollado durante el proceso de intervención, partiendo de la construcción conjunta del PIF, hasta llegar al momento actual de revisión. La revisión de los objetivos (apartado 3 del PIF) y la valoración de la familia de su situación (apartado 2 del PIF) representan los ejes fundamentales de la evaluación de los cambios en la familia.

PASO 2: Revisión de los objetivos

Se recomienda comenzar por la revisión de los objetivos (apartado 3 del PIF) donde se recoge qué necesitamos ver, y los indicadores asociados, que nos permitirían valorar el grado de consecución de las metas planteadas, es decir, cómo vamos a notar que esos objetivos se han alcanzado. Mientras la familia analiza y valora el grado de consecución de estos objetivos, el Equipo acompaña y profundiza en la identificación de los motivos que han conllevado el alcance o no de las metas de trabajo, procurando en todo momento focalizar el encuentro en los recursos y fortalezas familiares.

¿Qué necesitamos ver?	¿Cómo lo vamos a notar?	¿Cómo lo vamos a hacer?	¿Quién lo va a hacer?
Objetivos	Indicadores	Actuaciones Técnicas	Responsables
1.-			
2.-			
3.-			
4.-			

PASO 3: Valoración de la situación familiar

Valorado el grado de consecución de las metas pasaremos a valorar, **¿Cómo está la situación?** Para esto podemos plantear a la familia que valore de nuevo su situación en la escala, teniendo en cuenta la puntuación dada con anterioridad. Esto nos permitirá saber si la familia percibe avances o retrocesos o por el contrario la situación no ha cambiado. Asignada la nueva puntuación el equipo puede repasar con la familia las respuestas a las claves interrogativas, intercalando la percepción de los profesionales definida en la valoración conjunta. En esta tarea se valorará si los apartados **“qué están yendo bien”** y **“que nos preocupa”** han variado en el tiempo, haciendo las correspondientes correcciones en el PIF.

¿CÓMO ESTÁ LA SITUACIÓN?

¿Qué está yendo bien?	¿Qué nos preocupa?	¿Qué necesitamos ver?

Puntuación asignada por la familia a su situación (pregunta de escala, ver anexo 6 del Protocolo de Valoración)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

PASO 4: Acuerdos

Una vez evaluado conjuntamente el PIF se pueden adoptar dos decisiones, preferiblemente acordadas y negociadas con la familia:

Continuar con la intervención

- > Seguir con el desarrollo y ejecución del Proyecto de Intervención Familiar en los términos acordados en su diseño inicial.
- > Redefinir algunos de los objetivos del PIF y actuaciones derivadas para su consecución. En el caso de que el apartado "qué necesitamos ver" sufra modificaciones tendremos que concretar su consecución en términos de indicadores, actuaciones técnicas y responsables (apartado 3 del PIF), es decir, incorporar estas modificaciones al documento inicial.
- > Diseñar conjuntamente con la familia un nuevo PIF debido a la consecución de los objetivos asociados a la Línea de Intervención definida en el proyecto.

Finalizar la Intervención:

- > Evolución positiva de la familia y desaparición de la situación de desprotección
- > Mayoría de edad del o la adolescente
- > Emancipación del o la adolescente/beneficio de la mayor edad
- > Traslado del niño, niña o adolescente del municipio

En el caso que debido a la evolución tanto positiva como negativa se produzca un cambio de dictamen, o bien porque sea necesario trasladar información que describa la intervención llevada a cabo con la familia, se propone un modelo de informe que justifique y detalle las acciones llevadas a cabo a lo largo del proceso de intervención. Para el uso adecuado de dicho informe es necesario haber realizado una valoración de la situación presente con el Equipo y con la familia. (Ver anexo CD: Modelo de Informe de Intervención Familiar)

PASO 5. Evaluación de la relación entre la familia y los y las profesionales

Se recomienda que la familia valore la relación establecida con los y las profesionales. Esta información nos puede servir para valorar si hemos conseguido construir una relación de apoyo y de cooperación con la familia. De forma orientativa algunas cuestiones a abordar serían:

¿Cómo se han sentido durante el proceso?

¿Les ha sido de utilidad nuestro trabajo?

¿En qué les hemos ayudado?

¿Se ha tenido en cuenta su opinión a la hora de planificar la intervención?

¿Qué cosas les han gustado de nuestra intervención?

¿Qué podríamos mejorar?

¿Qué consejo nos darían en el caso de que nos encontráramos en el futuro con una familia en circunstancias parecidas a las de ustedes?

- > Se recomienda crear cuestionarios o recurrir a instrumentos específicos que permitan evaluar la relación, como por el ejemplo el SOATIF (sistema de observación de alianza terapéutica en intervención familiar).

PASO 6. Cierre

Para finalizar y cerrar la evaluación del PIF, es importante resumir con la familia las conclusiones de la reunión y enumerar los acuerdos alcanzados. Se aconseja describir qué pasará a continuación y así facilitar a la familia la comprensión del proceso. En el caso que se haya acordado continuar con la intervención es importante concretar una nueva fecha para realizar una nueva evaluación.

Por último, se aconseja que el Equipo agradezca a la familia su colaboración y su participación, les felicite por los logros alcanzados y se disculpe por todas aquellas molestias que pudiera haberles ocasionado el proceso durante el tiempo compartido.



SEGUNDA PARTE: LÍNEAS DE INTERVENCIÓN

LÍNEA

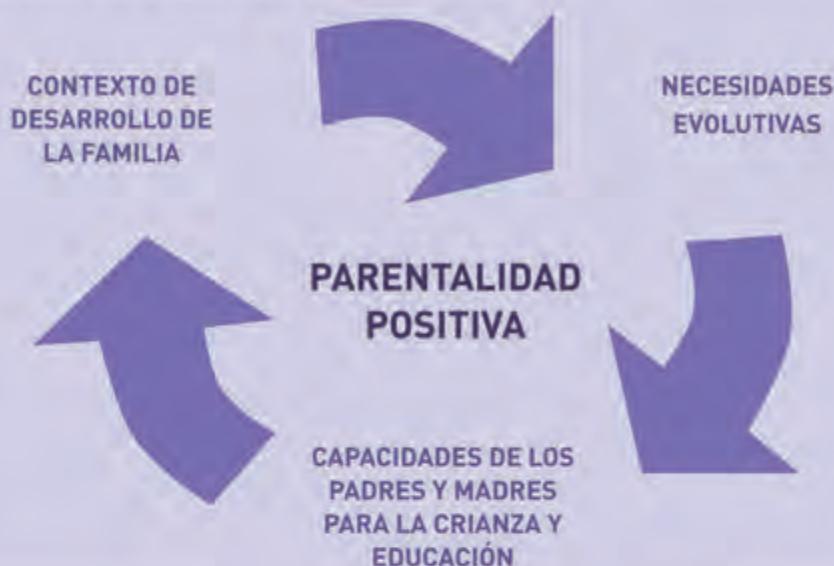
COMPETENCIAS PARENTALES Y MARENTALES

Las **competencias parentales y marentales**, se definen como el conjunto de *capacidades que permiten a los padres y madres afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad, y aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades.* (Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S., 2008).

El objetivo del desarrollo de esta línea de intervención es ofrecer mecanismos de apoyo para el ejercicio de la parentalidad y marentalidad positiva que permita la cobertura de las necesidades básicas del niño, niña o adolescente y que ponga como eje fundamental el interés superior de los mismos.

De acuerdo con la **Recomendación (2006) 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad**, la parentalidad positiva se refiere *al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación, que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño.*

Por tanto, la ejecución de esta línea de intervención requiere que las y los profesionales atiendan a una triple dimensión:



A. El contexto de Desarrollo de la Familia:

La labor de la parentalidad se desarrolla dentro de un espacio único y particular para cada familia, un contexto que además es dinámico y que puede variar a lo largo de nuestra intervención y que, en un momento determinado, puede no ser el más idóneo, contribuyendo al aumento de estresores que disminuyan o limiten las posibilidades de promover un buen trato con el niño, niña o adolescente. Por tanto, a la hora de intervenir, es necesario tener presente las condiciones del entorno (familia, iguales, escuela y comunidad) analizadas durante la fase de valoración, a través del Protocolo de Específico, que puedan resultar beneficiosas o no, para el buen funcionamiento familiar.

B. Necesidades Evolutivas en la Infancia y Adolescencia:

Es muy importante tener presente las necesidades evolutivas, ya que existen diversas condiciones que pueden requerir atenciones y cuidados específicos. Analizadas estas necesidades en el Protocolo de Valoración, uno de los puntos de partida lo constituirá la adecuación de las expectativas de padres y madres hacia las necesidades de sus hijos e hijas (empatía y apego), para ayudarles a tomar consciencia de cuáles son sus necesidades. A partir de este momento podríamos desarrollar, entre otras, actuaciones de orientación, entrenamiento o modelaje, para el desarrollo de pautas concretas para cada período evolutivo, y que estén asociadas a la satisfacción de las necesidades físico-biológicas, cognitivas, emocionales y sociales de los niños y niñas.

C. Capacidades de los Progenitores y Progenitoras para la Crianza y Educación de sus Hijos e Hijas:

Después de haber valorado las circunstancias de los padres y madres a la hora de asumir las responsabilidades parentales y marentales (la rigidez en la aplicación de pautas educativas, las expectativas en sus hijos e hijas, la comunicación en la pareja, la baja autoestima y las competencias sociales, etc.), el Equipo debe prestar atención a la dimensión personal de los progenitores y progenitoras. Cada persona tiene una manera particular y única de relacionarse consigo misma y con las demás personas, cuestiones estas que impregnan el ejercicio parental.

Las actuaciones profesionales han de considerar que *la persona, aparte de ser padre o madre, es persona* y sólo desde este acercamiento hacia lo personal conseguiremos trascender hacia un abordaje efectivo del rol parental.

En ocasiones el abordaje, de esta línea de intervención debe poner el foco de atención en aquellos temas que para la familia son más importantes y afectan a los requerimientos de su ejercicio parental, tales como las dificultades económicas, ejercicio de la monoparentalidad, etc. La presencia de estos sucesos vitales estresantes, en ocasiones, motiva que los padres y madres orienten sus reacciones centrándose en los aspectos negativos, promueve una toma de decisiones rígida y automática y limita la capacidad de observación de las consecuencias de sus acciones educativas en sus hijos e hijas. Esta situación podría, incluso, derivar en síntomas depresivos, problemas de pareja, la utilización de prácticas coercitivas, etc.

Cuando estos estresores o circunstancias personales dificulten el ejercicio de la parentalidad positiva, debemos centrar nuestra intervención en facilitar que los progenitores puedan estar emocionalmente preparados para ejercer su responsabilidad parental o marental. Por tanto, se trabajará la **"Adaptación personal del padre o madre"**.

Por tanto, se trabajará la **adaptación personal del padre o madre**, que hace referencia al estado en que la persona establece una relación de equilibrio y carente de conflictos en su entorno socioemocional.

El desarrollo de actuaciones para la promoción de competencia parental habrá de atender entre otras cuestiones a las características de los progenitores, para ello debemos destinar sesiones al trabajo de la autoconciencia. Invitaremos a la persona a una reflexión sobre quiénes son, cómo se relacionan consigo mismo y con otras personas y cómo esto afecta al ejercicio de su rol parental o marental. Como sugerencia para el abordaje de estas sesiones podemos utilizar los fines contemplados en el Modelo de Desarrollo Sociopersonal (Pedro Hernández, 1998): fines estético-corporal, la autoestima, autoconciencia, autocontrol, autorregulación, relación con los otros, relación con la institución y autorrealización].

Para trabajarla, se plantean como **objetivos**:

- > Trabajar la percepción del padre y/o la madre respecto a la influencia de su estabilidad personal y emocional en el sistema familiar.
- > Identificar los recursos personales del padre o madre y promover la generalización y utilización de estos recursos en áreas de la vida familiar en las que demanden apoyo.
- > Favorecer el desarrollo personal de los padres y las madres y apoyarles en la construcción de una nueva realidad, que les permita tener una estabilidad emocional adecuada.

Esta intervención se hace necesaria cuando las circunstancias personales del padre o la madre son lo suficientemente graves como para dificultar el ejercicio adecuado de sus funciones parentales, por lo que se debe priorizar la intervención en el apoyo al padre o madre, para favorecer su bienestar personal.

La complejidad de la tarea parental requiere desarrollar en los progenitores o figuras parentales una serie de capacidades o competencias que comprenden, además de las propiamente educativas, las que reflejan el modo en que los padres y madres perciben y viven el rol parental, su capacidad de buscar apoyos que les capaciten para un funcionamiento familiar lo más autónomo posible y las competencias que van asociadas a una buena madurez personal para gestionar sus vidas (Proyecto de Guía de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva, WAA, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y Federación Española de Municipios y Provincias, en fase de publicación prevista para 2015.).

Las distintas competencias quedan descritas en el siguiente cuadro:

COMPETENCIAS	DESCRIPCIÓN
Educativa	<ul style="list-style-type: none"> > Calidez y afecto en las relaciones. > Control y supervisión del comportamiento infantil. > Estimulación y apoyo al aprendizaje. > Adaptabilidad a las características del niño. > Autoeficacia parental.
Agencia Parental	<ul style="list-style-type: none"> > Locus de control interno. > Acuerdo en la pareja. > Percepción ajustada al rol parental. > Implicación en la tarea educativa.
Autonomía personal, búsqueda de apoyo social	<ul style="list-style-type: none"> > Responsabilidad ante el bienestar del niño o niña. > Visión positiva del/a niño/a y de la familia. > Buscar ayuda de personas significativas. > Identificar y utilizar los recursos para cubrir las necesidades como padres y madres y como personas adultas.
Desarrollo personal	<ul style="list-style-type: none"> > Control de impulsos y afrontamiento del estrés. > Asertividad y autoestima. > Habilidades sociales. > Resolución de conflictos interpersonales. > Capacidad para responder múltiples tareas. > Planificación y proyecto de vida.

Atendiendo a las tres dimensiones anteriormente descritas, la ejecución de esta línea de intervención ha de procurar centrarse en los siguientes **PRINCIPIOS**:

1. **Facilitar los procesos de cambio cognitivos, afectivos y de comportamiento de los padres y madres.** Se trata de ofrecer experiencias de aprendizaje que permitan reflexiones compartidas sobre la vivencia de ser padres o madres, que conduzcan a replantear el modo de llevar a cabo esta tarea vital.
2. **Los padres y madres son protagonistas del proceso:** no se trata de asumir un rol ideal, sino de ayudar a configurar su propio rol dentro de su contexto familiar, único e irrepetible.
3. Los y las profesionales procurarán **brindarles** herramientas y favorecer el trabajo **con los/as progenitores/as para que, por ellos y ellas mismas, se conviertan en personas adultas más resolutivas, satisfechas** y con capacidad de control de sus propias vidas.
4. **Promoción de redes de apoyo social**, tanto formales como informales, ya que influyen en el bienestar físico y psicológico de la familia, reduciendo el impacto de los acontecimientos estresantes y promoviendo un sentimiento de identidad, autoestima e integración social. En este aspecto es necesario considerar también el papel de la familia extensa como agente educativo complementario, así como otras figuras significativas.
5. El equipo profesional deberá **respetar la diversidad de los modelos de educación familiar** que sean compatibles con el bienestar del niño, niña o adolescente, lo que supone respetar también la diversidad de contextos socioculturales y valores familiares.
6. La promoción de una parentalidad basada en el **principio de corresponsabilidad familiar e igualdad de género**, así como roles de pareja basados en la dignidad y el respeto mutuo.
7. **La creatividad**, entendiendo que este es uno de los más potentes recursos de cara a la dinamización de las sesiones, facilitando el éxito en la motivación y satisfacción de las personas implicadas.
8. **Comprensión y ajuste a las necesidades de la familia:** es necesario que las y los profesionales se adapten a los ritmos de la unidad familiar, a los condicionantes culturales, los niveles cognitivos, etc. Los escenarios familiares son múltiples y esto exige de los equipos profesionales una gran adaptabilidad en todas las dimensiones, tanto a nivel del planteamiento de objetivos específicos, de metodologías, de los tiempos, de los recursos y lenguajes a emplear, etc. Para facilitar la intervención debemos cuidar nuestra relación y actitud, de manera que el respeto y el cuidado emocional con la familia sea un modelo de referencia saludable, positivo y coherente con nuestros objetivos y por el mantenimiento de la relación colaborativa.

2.

Intervenciones representativas

El trabajo de las competencias parentales y marentales puede ser desarrollado en diversos contextos de intervención, mediante sesiones individualizadas en despacho con uno de los miembros de la familia, en el domicilio para el desarrollo conjunto de pautas educativas y en otros contextos. Teniendo en cuenta el grado de complejidad y amplitud de estos posibles contextos de intervención, así como la representatividad de estos en la realidad municipal, hemos considerado prestar detenida atención a las siguientes:

A. Intervención Familiar.

A1. Intervención en el despacho.

A2. Intervención en el domicilio.

A3. Intervención en otros contextos: acompañamientos y recursos

B. Intervención Grupal.

Estas modalidades se desarrollan en contextos diversos, e implican la consideración de elementos diferenciados. Sin embargo las actuaciones/actividades/estrategias desarrolladas para la consecución de los objetivos pueden ser aplicadas en en ambos tipos de intervención”.

Si bien es cierto que ambas modalidades **no son incompatibles y podrían desarrollarse de manera paralela**, se recomienda los siguientes criterios orientativos a la hora de seleccionar una u otra modalidad de intervención:

En aquellas familias con **mayor nivel de gravedad o en situaciones de crisis familiar**, es necesario establecer intervenciones intensivas e individualizadas relativamente breves en el tiempo como, por ejemplo, a través de las intervenciones en el domicilio y en el despacho.

En otras situaciones familiares que **no entrañen tal gravedad**, podemos desarrollar actuaciones de menor intensidad, de media o larga duración, priorizando la intervención en contextos naturales de la familia.

A. Intervención familiar

Consideraciones fundamentales

Para que la intervención sea eficiente, es necesario que el equipo profesional previamente diseñe **un plan de actuación**, evitando así la improvisación. En primer lugar, se deberá definir el objetivo y las áreas de intervención a trabajar y posteriormente, la actuación o actuaciones a desarrollar para su consecución, así como la persona destinataria de la misma. En esta planificación, se pueden tener en cuenta los siguientes elementos (Valentín Escudero, 2003):

1. Para facilitar la relación y garantizar la intervención, es importante que la familia proponga el lugar más adecuado para llevarla a cabo.
2. Es necesario adaptar los horarios a las dinámicas familiares procurando su disponibilidad.
3. Es recomendable facilitar la familia una tarjeta con la hora de la visita y contemplar quiénes deben estar presentes en la misma, así como la duración de la sesión ofreciendo orientaciones para que nos informe si se producen cambios que dificulten la tarea planificada. Igualmente.
4. Es muy importante que los y las profesionales cumplamos con los tiempos establecidos; tanto en relación a la hora de atención, como en la duración de la intervención. En caso de que el o la profesional o la familia no pueda acudir a la cita, sería importante avisar y concertar otra.
5. El Cierre: Es importante que se cuide la finalización de la intervención tanto en el domicilio, en el despacho como en otros contextos. Para ello es imprescindible invitar a la familia a:
 - > Sintetizar lo trabajado: "¿Qué hemos trabajado hoy?"
 - > Reflexionar sobre las conclusiones: "¿Qué conclusiones sacamos de la intervención?" "¿Cómo te has sentido?"
 - > Actuaciones a realizar: "¿Qué vamos a hacer?" "¿Qué te parece si en la próxima ocasión trabajamos...?"

Áreas de intervención:

Es una labor sumamente compleja y extensa, reflejar la totalidad de posibilidades de trabajo de los y las profesionales en la promoción de competencias parentales y marentales. Es por ello que se plantea ofrecer una batería de las actividades más representativas del trabajo que se desarrolla en el contexto de los servicios sociales municipales, entendiendo que estas habrán de ser adaptadas a las necesidades propias de cada familia, a las características evolutivas de los niños, niñas y adolescentes, así como a las características y aportaciones del propio equipo.

Propuesta de trabajo en la promoción de las competencias parentales y marentales

Pautas para la satisfacción de las necesidades físico-biológicas.

Alimentación y salud:

- > Coordinación para las revisiones pediátricas.
- > Elaboración de talleres de cocina sana para madres y padres.
- > Planificación, acompañamiento y modelado de la economía doméstica.
- > Planificación con la familia de los seguimientos y las revisiones pediátricas.
- > Orientación, acompañamiento y apoyo para facilitar la administración de fármacos o tratamientos.
- > Información a la familia (folletos, documentales, etc...) de prácticas preventivas para evitar enfermedades propias de la infancia o para atender satisfactoriamente los síntomas de las mismas.
- > Orientación y asesoramiento en planificación familiar y educación afectivo-sexual.
- > Promoción de hábitos saludables.

Higiene:

- > Orientación y apoyo en las pautas básicas del baño con la madre/ padre del menor de 3 años.
- > Orientación y apoyo para el establecimiento de rutinas de higiene en la familia y en el hogar.

Sueño:

- > Orientación y apoyo a la familia en la ritualización del sueño (horarios, pautas, etc.).
- > Orientación para generar un contexto adecuado para el descanso en el hogar familiar.

Actividad física: ejercicio y juego

- > Elaboración de horarios, contemplando tiempos para el juego interactivo familiar.
- > Información de oportunidades y actividades lúdicas interactivas dirigidas a la familia para el desarrollo del niño, niña o adolescente.
- > Información a la familia de los recursos comunitarios que propician espacios/actividades de juego y ejercicio.

Integridad física:

- > Promoción con la familia de un análisis de prevención de riesgos en el hogar y en otros contextos.

Pautas para la satisfacción de las necesidades cognitivas.

- > Estimulación del desarrollo madurativo del niño, niña o adolescente, a través de diferentes técnicas de modelaje y ofreciendo espacios para el juego.
- > Orientación sobre pautas a padres y madres para facilitar el estudio de los niños, niñas y adolescentes: espacios, horarios y condiciones ambientales adecuados para el desarrollo de esta actividad.
- > Realización de actuaciones de mediación, acompañamiento y coordinación escuela/familia para favorecer el buen ritmo del

	<p>niño, niña o adolescente en sus diferentes etapas escolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> > Activación y acompañamiento a los padres y madres en la búsqueda de alternativas y recursos para dar respuesta ante necesidades específicas (ejemplo de niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje o padres y madres con dificultad para dar respuesta a las demandas que plantean). > Promoción y desarrollo de prácticas democráticas en la unidad de convivencia, que permitan el desarrollo de autonomía en los niños, niñas y adolescentes (motivar a los padres hacia la integración progresiva de los niños, niñas y adolescentes en las decisiones familiares, responsabilizarlos de tareas, ofrecer espacios vitales para afianzar identidades, ofrecer espacios para el aprendizaje...). > Integración, establecimiento y mantenimiento de normas y límites, así como su puesta en marcha y gestión partiendo de ejemplos de la dinámica familiar. > Orientación sobre prácticas de convivencia y sus consecuencias con respecto a sus hijos e hijas. > Identificación, mediante diarios o listados de situaciones de la vida familiar, para contrastar con los profesionales y reflexionar sobre alternativas. > Información y apoyo sobre las conductas propias de la adolescencia y acompañamiento en la búsqueda de pautas para su manejo.
<p>Pautas para la satisfacción de las necesidades emocionales y sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> > Orientación y trabajo de los vínculos de apego en los padres y madres con sus hijos e hijas, orientándolos sobre pautas claras para su desarrollo: contacto visual, la accesibilidad física, la trasmisión de afecto y comprensión, usando pautas concretas, modelajes, videos, cuentos... que trabajen la importancia del apego y la empatía. > Orientación a padres y madres al desarrollo de límites claros, justos y comprensibles para el niño, niña o adolescente, unificados por ambos progenitores. > Promoción y apoyo para que los niños, niñas y adolescentes se relacionen con otros iguales y que padres y madres supervisen, en la medida justa, las relaciones de los mismos. > Orientación y trabajo, mediante role playing, con los padres y madres, sobre la asertividad ante las demandas planteadas por los niños, niñas y adolescentes.

A.1.

La intervención en el despacho

El despacho puede ser un lugar importante para llevar a cabo la intervención. Aunque es un espacio donde, habitualmente, desarrollamos nuestras obligaciones administrativas, no debemos olvidar que debe ser un entorno donde la familia se sienta cómoda para desarrollar la intervención. El espacio elegido para trabajar con la familia no debería ser el mismo en el que desarrollamos el trabajo burocrático, ya que son dos tareas completamente diferentes.

Cuando desarrollamos la intervención en el despacho, tenemos la oportunidad de acondicionar el lugar en función del objetivo a abordar y dependiendo si vamos a trabajar con un niño, niña o adolescente, padres o madres o toda la familia.

En muchas situaciones, no contamos con las comodidades o infraestructuras adecuadas. En estos casos, es importante utilizar la creatividad para hacer de nuestro espacio de trabajo administrativo, un espacio donde la familia se sienta cómoda. Por ejemplo, moviendo el mobiliario con el fin de lograr un entorno donde estemos sentados o sentadas en pequeño círculo, "para acercarnos" a la familia.

En el despacho debe cuidarse la privacidad para atender y establecer un diálogo donde se interactúa en un ambiente de confort, confidencialidad y seguridad para la familia.

Condiciones básicas para la intervención en el despacho:

- > Contar con una adecuada ventilación e iluminación, preferiblemente natural.
- > Estar pintado con colores claros que reflejen la luz y brinden un ambiente cálido y amable para las familias.
- > Garantizar la privacidad, tanto visual como auditiva, desde otros locales o por parte de los compañeros y compañeras de trabajo.
- > Tener el mobiliario mínimo necesario para brindar una adecuada atención, tales como: sillas cómodas y un mueble donde colocar juguetes y otros materiales para la atención de niños y niñas.

Cuando se hace un esfuerzo por cuidar el entorno, se favorece el confort y la satisfacción de la familia. Esto nos puede llevar a mejores resultados, que se ven reflejados en la intervención.

Por otro lado, en lo que respecta a la fase inicial de la intervención, es recomendable salir de nuestro despacho para buscar a la familia, “me acerco, te busco, te saludo y te acompaño” hasta el despacho, cuidando y dedicando el tiempo necesario para crear un ambiente de cordialidad. Resulta necesario dedicarle a esta fase social el tiempo necesario para lograr un acercamiento y un ambiente agradable, en el desarrollo de la intervención.

Otro aspecto que ayuda a desarrollar la intervención en el despacho, es el hecho de poder contar con los materiales y herramientas adecuadas para utilizar con cada familia. La utilización de pizarras o papelógrafos, que ayuden a la concreción de objetivos y actividades, y faciliten la comprensión de las diferentes áreas de trabajo que se han consensuado con la familia, el uso del espacio para realizar algún tipo de técnicas creativas o proyectivas de intervención que más se ajusten a las necesidades y demandas de la familia, mesas (preferiblemente redondas) donde podamos trabajar conjuntamente con la familia, o bien la utilización de recursos audiovisuales.

A.2.

La Intervención en el domicilio

La intervención en el domicilio es aquella que se desarrolla en el hogar de la familia con la que se trabaja. Permite adaptar la intervención a las peculiaridades de la familia, ya que nos facilita conocer las rutinas e interacciones que se producen en el entorno natural de esta. Nos proporciona el contexto ideal para adaptar las actividades a los recursos del hogar y a las características de sus miembros y es el marco ideal para promocionar conductas relacionadas con la salud, el cuidado y la educación de los niños, niñas y adolescentes mediante el modelaje, el acompañamiento y el apoyo. Igualmente, facilita el seguimiento de la evolución de la familia.

El desarrollo de la intervención en el domicilio familiar suele generar un contexto de seguridad para la familia. Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008) y Valentín Escudero, (2003).

Para asegurarnos de que la familia se encuentra preparada para la intervención, es necesario insistir mucho en la importancia de la hora. Por ello, como estrategia, el o la profesional preguntará a la familia qué es lo que habitualmente acontece en el domicilio en la hora acordada: *¿Sueles realizar alguna actividad en casa importante a esa hora? ¿Te suelen visitar a esa hora? ¿Hay alguien que podría llegar o marcharse a esa hora? etc.*

El o la profesional ha de ser asertivo y negociar con la familia el lugar más adecuado para realizar la intervención, procurando que este espacio se ajuste al

objetivo de la intervención. A la hora de desarrollar la intervención en el domicilio, es necesario evitar las conductas de inspección y vigilancia, e intentar llevar a cabo una conducta de observación del espacio, con el objetivo de buscar detalles que nos permitan conversar con la familia en un tono amable y centrado en aspectos positivos.

Al desarrollar la intervención en el hogar familiar, no podemos tomarnos ciertas libertades. Es por ello que es necesario trabajar con la familia sobre aquellos elementos que pudieran interferir en la intervención y que son propios de las dinámicas familiares (televisor encendido, música, etc.). Es importante que el equipo negocie las condiciones adecuadas para facilitar el desarrollo de la sesión en el domicilio. “¿Qué les parece si cuando nos veamos aquí, en su domicilio familiar, lo hagamos con el televisor apagado para escucharnos mejor?”.

A3.

Intervención en otros contextos: acompañamientos y recursos

Entre las dificultades con la que se encuentra el o la profesional en la visita domiciliaria y en la intervención en el despacho, se encuentran la sobrecarga de los servicios que impide el poder desarrollar esta labor de una forma continuada, la generación de dependencia de las familias respecto al equipo, así como la no resolución del aislamiento social de algunas familias. Por tanto, es necesario que los y las profesionales generen alternativas que disminuyan estas dificultades como, por ejemplo, promover el uso de programas de ayuda a domicilio, o derivaciones a los programas que se desarrollen desde otros recursos comunitarios, como los existentes en el centro de salud, centros educativos, etc.

Otros contextos que se suelen presentar en el trabajo, son las intervenciones en los acompañamientos que se desarrollan con la familia. Los tiempos que se comparten en los traslados que se realizan, por ejemplo en el coche, nos brindan una oportunidad de intervención, donde la familia se siente apoyada a la vez que se produce en unas circunstancias no habituales, que favorecen la confianza y la cercanía y donde se facilita un entorno muy efectivo y apropiado para el trabajo con la misma.



B.

Intervención grupal

Son muchas las investigaciones que ponen de manifiesto el poder potenciador del aprendizaje de las intervenciones grupales y muestran el efecto positivo de los grupos para la promoción de habilidades, conocimientos y actitudes. Las acciones grupales nos brindan un escenario apropiado para que las familias compartan sus experiencias y vivencias de la vida cotidiana.

B1. Consideraciones fundamentales

A pesar de las ventajas constatadas que nos ofrece este tipo de intervención, es preciso tener en cuenta una serie de consideraciones:

1. En relación con los y las profesionales:

- > **El grupo como referencia.** La persona que dinamice ha de tener presente la relación colaborativa, con un rol que enfatice el apoyo. Ha de ser un agente dinamizador del cambio y comunicación. Su atención ha de estar focalizada en la dinamización del grupo, frente a la transmisión de conocimiento rígido, ha de concentrar las energías en potenciar los recursos personales de las personas participantes, en impulsar el pensamiento alternativo y canalizar la comunicación entre las personas integrantes. Esta actitud requiere del o la profesional una convicción plena de la existencia de potencialidades en la familia: "la familia tiene mucho que ofrecer".
- > **Dominio del arte de la pregunta.** La clave se centra en dominar el arte de la pregunta. La pregunta permite:
 - Iniciar una conversación o un debate. ¿Qué opinan de la experiencia que ha contado nuestra compañera?
 - Invitar a la participación, reflexión, análisis, profundización y toma de decisiones. ¿Qué hubiéramos hecho si nuestro hijo no hubiera obedecido en ese momento?
 - Introducir o cambiar los temas. ¿Qué les parece si nos centramos en ese aspecto tan interesante?
 - Orientar y dirigir la atención en una dirección. ¿Qué tenemos que cambiar para mejorar nuestra relación con nuestro hijo o hija adolescente?
- > **Comunicación efectiva.** En este apartado tendremos que tener en cuenta dos aspectos. Por un lado, es necesario que los y las profesionales, no sólo contemplen la transmisión de la información, sino que dirijan también los esfuerzos hacia la búsqueda de espacios que brinden y faciliten la comunicación de contenidos personales, emocionales o subjetivos. Por otro, para garantizar la efectividad de la comunicación del grupo, tenemos que procurar que esta sea clara, armónica y que respete la escucha como

principio elemental, lo que requiere entrenar a las personas participantes en las habilidades básicas de la comunicación.

- > **Observación de las conductas.** Con el fin de naturalizar el rol del o la profesional en la dinámica, podemos optar por llevar a cabo una observación participante. La observación participante permite: recoger información de forma menos reactiva, facilita observar las conductas tal y como se producen en ese momento, recrear un conocimiento de sí mismo, así como de los propios progenitores y progenitoras favorece una mayor implicación y colaboración mutua entre ambas partes (me acerco, me abro, comparto y también aprendo como profesional). También podemos optar por la presencia de otro u otra profesional en la dinámica, con el objetivo de contrarrestar, recoger y observar, participando como uno más, las conductas que se produzcan.

Los comportamientos que las personas manifiestan en los grupos son muy diversos. Es por ello que se deben identificar determinadas actitudes para reflexionar sobre las mismas antes de actuar.

ACTITUDES MAS FRECUENTES	CLAVES PARA EL ANÁLISIS DE ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> > Asertiva, aprovecha las aportaciones de todos y aporta las suyas propias. > Busca la confrontación y pelea, los contras a las propuestas. > Le cuesta intervenir, pero se muestra atenta y escucha. > Parece saber del tema y mantiene una actitud pedante que genera risa o rechazo en el resto del grupo. > Distraída, no participa realmente en la dinámica del grupo. > Intenta distender el ambiente del grupo con ingenio y acaparar protagonismo personal. > Busca los puntos débiles de los demás en su propio beneficio. > Esta anclada en su postura y no escucha otros argumentos. Se mantiene inamovible > Busca defectos, fallos, inconvenientes... 	<ul style="list-style-type: none"> > ¿Qué interés tiene la persona que interrumpe constantemente? > ¿Qué interés tiene la persona que realiza constantemente preguntas, observaciones o matizaciones a los/las profesionales? > ¿Por qué algunas personas asienten con la cabeza, otras parecen estar ajenas y otras no participan en absoluto? > ¿Por qué hay personas que no participan o no expresan opiniones? ¿No se atreven por miedo a la crítica o al ridículo? > ¿Se debe esto a la estructura del grupo? > ¿Es producto del clima que se ha creado en el grupo? > ¿Qué mueve a uno a oponerse a todas las propuestas que se realizan? > ¿Se comportaran los componentes de igual manera fuera del grupo?

- > **Demanda del grupo.** Es importante partir de las demandas y necesidades del grupo. En ocasiones, las temáticas demandadas requieren de profesionales específicos por lo que existe la posibilidad de invitar a un profesional externo cuando sea necesario y posible.

2. En relación a la metodología:

- > La **metodología** utilizada en este tipo de intervenciones ha de ser eminentemente **participativa y experiencial**. Se ha de partir de la idea de que la

experiencia personal cuenta, y a partir de ella se reformula el conocimiento. **Es por ello que el o la profesional ha de colocar a las personas participantes como protagonistas.** Se trata de realizar un abordaje vivencial, que facilite y permita la integración de nuevos aprendizajes positivos.

- > Con el objetivo de mantener activa la atención y motivar a las personas participantes, es necesario utilizar **diversos recursos didácticos**: material audio visual (como vídeos, fragmentos de programas televisivos, fragmentos de películas...) cuentos, dibujos, fichas de trabajo... En la elección de los recursos el equipo profesional podrá atender a los sistemas representacionales predominantes en las personas participantes.
- > En el desarrollo de las sesiones, y con el objetivo de ser coherentes con la propuesta teórica planteada, es necesario **explorar metodologías que atiendan a los escenarios psicosociales de las familias, a las características de los miembros y a las necesidades evolutivas de los niños, niñas y adolescentes.** Se considera como más idóneo para el desarrollo de las acciones grupales, y para facilitar el desarrollo de metodologías experienciales, la conformación de los grupos atendiendo al desarrollo evolutivo y a las necesidades y características de la familia. Esta conformación de grupos, a su vez, permitirá al equipo profesional la mayor adaptación de las pautas a trabajar según las necesidades de las personas participantes. Por otro lado, y con el objetivo de favorecer la aproximación de estas a los recursos y ampliar los factores protectores comunitarios, se buscará la implicación de los recursos de la red en el desarrollo de las sesiones, en especial la escuela y los recursos sanitarios. Esta implicación; no sólo permite ofrecer una respuesta más especializada a las necesidades, sino que puede contribuir a un proceso de acercamiento o aproximación de la familia a los mismos: **"te conozco y ahora me acerco"**.
- > **Uso de analogías y metáforas:** Una de las cuestiones facilitadoras en el desarrollo de las intervenciones grupales suele ser el uso de recursos analógicos. Esto supone establecer paralelismos entre el objeto de trabajo, en este caso la parentalidad, con otras actividades cercanas y propias de la vida diaria que son conocidas y en las que las personas se identifican como sujetos competentes. Se trata de ayudar a identificar competencias y recursos individuales en otros ámbitos y transferirlas a la labor de la parentalidad. Por ejemplo, si utilizamos la analogía de "El arte de cocinar" y "Competencias Parentales" podría hacerse de la siguiente forma: 1. ¿Qué necesitamos para poder ser un buen cocinero o cocinera? (conocimientos aprendidos, experiencia, historia de crianza, etc.); 2. ¿Qué necesitaríamos para empezar

a cocinar? (recursos, apoyos, etc); 3. ¿Qué no debemos olvidar para cocinar? (etapas evolutivas y necesidades infantiles); 4. ¿Qué ingredientes son los imprescindibles? (apego, empatía, etc).

- > Es necesario facilitar la integración de lo trabajado y vivenciado en las sesiones y favorecer los procesos de cambio. Además, es importante validar los cambios adquiridos en las sesiones anteriores. Se considera como una estrategia útil **plasmear las conclusiones** en el contexto de desarrollo (sala, aula...) a modo de carteles, paneles de conclusión o síntesis... Esto facilita al equipo profesional detectar la vivencia, lo que la familia destaca como prioritario, permite reformular los posibles desajustes y facilita la evaluación. Igualmente con el fin de profundizar e interiorizar la experiencia se podrá invitar a las personas participantes al uso de diarios de las sesiones, explicitar compromisos de cambio, identificación de señales de alerta...etc. En este momento, es importante que los o las profesionales participantes, transmitan al grupo cómo se han sentido en la dinámica, destacando los aspectos positivos de la sesión e intentando explicitar lo que han aprendido de las familias durante el desarrollo de la sesión así como recordar los acuerdos adquiridos en anteriores sesiones. Nosotros, nosotras, también podemos aprender de las familias y con las familias.

- > **Retroalimentación y evaluación** como parte del proceso de desarrollo.

3. En relación con aspectos organizativos/logísticos:

- > **El cuidado del contexto:** El espacio de desarrollo de la sesiones puede condicionar el éxito o fracaso de una intervención grupal. Lo ideal es buscar recursos que permitan al grupo sentirse en un contexto acogedor y de confianza, un espacio impregnado de la identidad del grupo. Se recomienda que el lugar escogido para el desarrollo de las sesiones permita la movilidad de los asientos en función de las necesidades del grupo y que no contemple barreras para la comunicación (ecos, ruidos, etc.)
- > **Anticipar elementos que faciliten la participación:** Es necesario tener en cuenta las dinámicas familiares y laborales para prever las fechas y horarios con mayores posibilidades de asistencias y sondearlos con las familias. Igualmente es necesario prever cuestiones como facilitar apoyos en el cuidado de los niños, niñas y adolescentes mientras asisten a las sesiones. Un ejemplo podría ser el desarrollo de actividades paralelas con los niños, niñas y adolescentes o activar la ludoteca municipal, entre otras y facilitar los traslados de las familias sobre todo de aquellas que tiene dificultades económicas o ausencia de vehículo.

- > **Gestión del tiempo.** Cuidar el tiempo de las sesiones para que estas sean efectivas y dinámicas y permitan mantener la motivación y atención. Una duración de entre hora y media y dos horas es el intervalo que se considera más conveniente.
- > **Tamaño del grupo.** Para garantizar la comunicación efectiva y garantizar la creación de un clima de confianza y seguridad, es necesario que este grupo no supere la cantidad de 10-15 integrantes. No obstante, no debemos olvidar que dos personas son un grupo y, por tanto, es perfectamente factible la intervención grupal siguiendo todas estas consideraciones de intervención sin que los aspectos metodológicos sufran cambios relevantes.
- > **Generar contextos informales relacionales.** Incluir como parte de la sesión, un tiempo para compartir un café, zumos y comer algo puede jugar un poder motivacional importante, ya que se pueden generar redes de apoyo comunes, a la vez que se facilita un ambiente agradable, distendido y cercano entre cada una de las personas que participan. Estos espacios condicionan positivamente la dinámica grupal.

B2. Una propuesta

ANTES: Fase de diseño de la acción grupal:

El punto de partida del equipo profesional que pretenden desarrollar intervenciones grupales en competencias parentales y marentales sería la planificación de la misma. Para esto es necesario plantearnos los siguientes interrogantes:

- > ¿Qué pretendemos?
- > ¿Qué modelo teórico lo sustenta?
- > ¿A quiénes va dirigida? ¿Qué caracteriza a los integrantes del grupo?
- > ¿Con qué recursos contamos (materiales, bibliográficos, humanos...)?
- > ¿Cómo lo desarrollaremos?
- > ¿Qué papel van a tener las personas que participan y qué papel tendremos como profesionales?
- > ¿Durante cuánto tiempo, cuándo?
- > ¿Y en qué lugar?

- a) **La convocatoria:** La primera fase del desarrollo de las acciones grupales para la promoción de la competencia parental ha de estar dirigida hacia la **generación de expectativas positivas** hacia la misma. Para ello proponemos como sugerencias el uso de **invitación personalizada a las personas que participan**, utilizando cartas o símbolos en las que expongamos lo importante de la participación y validemos el conocimiento que pueden aportar al grupo

como por ejemplo: ***Te esperamos, eres una pieza clave, tu experiencia nos ayuda, sentimos que tienes mucho que aportarnos y compartir.*** En esta carta/símbolo podemos ofrecer algunas pistas que anticipen algo de los que pretendemos transmitir, pero al mismo tiempo sin entrar en detalles para generar curiosidad e intriga. Lo ideal sería conseguir que la persona asista de manera voluntaria, y no lo viva como un proceso obligado o necesario para conseguir satisfacer otras necesidades, como la gestión de una ayuda económica.

DURANTE: Fase de desarrollo de las sesiones

Es recomendable que las primeras sesiones se destinen a las siguientes cuestiones:

- a) **Explicitar las expectativas del grupo:** para ello el equipo profesional partirá del planteamiento al grupo de cuestiones tales como: ¿por qué motivo crees que estas aquí? ¿qué cuestiones crees que vamos a tratar? ¿qué te gustaría obtener de esta experiencia? ¿qué te parece la idea de asistir a este grupo? ¿en qué crees que te podrá ayudar? Después de atender a las expectativas de los y las asistentes, es necesario que las y los profesionales dediquemos un espacio para **aclarar el contexto** de intervención y ajustar las expectativas planteadas.
- b) **Construcción conjunta del proyecto:** es necesario que las personas integrantes del grupo se sientan participantes activos de todo el proceso. Los/as profesionales, tras la previa detección de necesidades, tendremos algunas orientaciones de los posibles contenidos a trabajar. Sin embargo, es necesario partir de planteamientos flexibles y abiertos a posibles sugerencias/ necesidades planteadas por las y los asistentes, siempre que estas formen parte de nuestro contexto de intervención. Una herramienta útil para esto es partir de diagramas visuales, en los que las personas colocan sus necesidades y las ubican dentro de una dimensión específica: personal, familiar, etc. También se podría incluir dibujos que ejemplificaran dichas dimensiones, para facilitar la comprensión como por ejemplo dibujarse a sí misma, a su familia, etc. O bien, solicitando que traigan a la sesión fotos para llevarla a cabo.

YO NECESITO

MI FAMILIA
NECESITA....

DE MI ENTORNO
NECESITO QUE...

- c) **Generar un clima de seguridad y confianza:** para conseguir este clima los y las profesionales tendremos que atender a las siguientes claves: *garantizar la confidencialidad de lo trabajado en el grupo, horizontalidad en el rol del dinamizador, gestión de habilidades de comunicación, un contexto cómodo, introducción de elementos lúdicos en las sesiones que faciliten un clima distendido y de comunicación....*

En este apartado se estima necesaria la inclusión de actividades que contribuyan, por un lado, a la disminución de estresores personales y que potencien, por otro, la cohesión grupal. Algunos ejemplos podrían ser el desarrollo de excursiones, intervenciones en contextos interaccionales no comunes, sesiones de relajación o distensión (biodanza, risoterapia, musicoterapia...). Cuando estos estresores personales fuesen lo suficientemente graves como para limitar considerablemente el ejercicio de las competencias parentales, deberíamos priorizar este trabajo con el padre o madre de cara a favorecer su adaptación personal.

- d) **Abordaje de pautas para la satisfacción de las necesidades de los niños, niñas y adolescentes:** se trata de generar un espacio para reflexionar, desde la propia experiencia y la experiencia de otras personas, para explotar los recursos personales, obtener información y ampliar la perspectiva. Es importante que los padres sean conscientes de que no se trata de obtener recetas mágicas, cada familia tiene sus propias respuestas válidas.

En este espacio de reflexión es necesario llevar a los padres y madres a poner el foco en las necesidades de los niños, niñas y adolescentes, necesidades supeditadas a los periodos evolutivos por los que estos atraviesan y a las peculiaridades de cada niño, niña o adolescente como sujeto único. Bien pero, ¿cómo hacerlo? Para dar alguna respuesta a este interrogante planteamos:

- e) **Desarrollo de metodología reflexiva/ experiencial:**

- > **Análisis de experiencias de la vida diaria:** análisis de conductas y consecuencias y desarrollo de alternativas [si quieres resultados distintos intenta cosas distintas]. Esto necesariamente supone potenciar la capacidad de observación y la autoconsciencia, contribuye a la búsqueda autónoma de soluciones ante las situaciones que vivimos como más problemáticas o difíciles y en general potencia una práctica parental más reflexiva.
- > **Análisis y discusión de casos:** se puede considerar como una alternativa en aquellos grupos en los que no se ha logrado una cohesión grupal [confianza, buen ambiente de trabajo, relaciones interpersonales, motivación, etc]. A través del análisis y reflexión de las consecuencias de

determinados comportamientos, conductas ajenas, podemos generar espacios para la transferencia a las propias dinámicas familiares. En el uso de estos casos prácticos podemos atender a los sistemas más representativos y utilizar videos, viñetas, dibujos, cuentos... el uso de los casos prácticos puede ser diverso planteamientos de situaciones de la vida diaria...; o análisis para la identificación de prácticas. De esta manera, potenciamos; no sólo la observación y reflexión, sino que, en los casos de buenas prácticas, se proponen respuestas competentes en forma de modelaje.

- f) **Desarrollo de sesiones de orientación, profundización y asesoramiento.** Para ello podemos utilizar la participación de agentes de la red comunitaria del ámbito de la Pediatría, Psicología, Magisterio, etc, especializados en determinadas cuestiones. Estas sesiones son recomendables en los casos en los que, habiendo utilizado las metodologías anteriores, el grupo considere necesario profundizar u obtener respuestas mas especializadas. El formato de estas sesiones podría ser el de charlas por parte de los o las profesionales, o rueda de preguntas a los mismos por parte del grupo.

3.

Para saber más

BARUDY, J. Y DANTAGNAN, M. (2005): "Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia". Barcelona: Gedisa.

BARUDY, J. Y DANTAGNAN, M (2010): "Los desafíos invisibles de ser madre o padre". Barcelona: Gedisa.

ESCUADERO, V. Y LÓPEZ S. (2003): "Familia, Evaluación e Intervención". Madrid: CCS.

HERNÁNDEZ, G. (1998): "Paradigmas en Psicología de la Educación". Mexico: Paidós.

RODRIGO, M. J. (2007): "La Resiliencia Parental en situaciones de riesgo psicosocial: claves para la intervención grupal". En Kñalinsky, E. Machargo, J. (Eds), "Fortalezas y debilidades de la familia en una sociedad en cambio" (pp43-55). Las Palmas de Gran Canaria: Fundación Radio Ecce.

RODRIGO, M. J. (2008): "Preservación Familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias". Psicología Madrid: Pirámide.

RODRIGO, M. J., MÁIQUEZ, M.L Y MARTÍN, J.C. (2010): "Parentalidad Positiva y políticas locales de apoyo a las familias" Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).

WHITE, A. (2005): "Assessment of parenting capacity". Ashfield. Australia: Literature Review. Centre for Parenting and Research.

VV.AA. (2015): Documento borrador "Buenas Prácticas en Promoción de la Parentalidad Positiva". Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).



LÍNEA

RELACIONES INTRAFAMILIARES

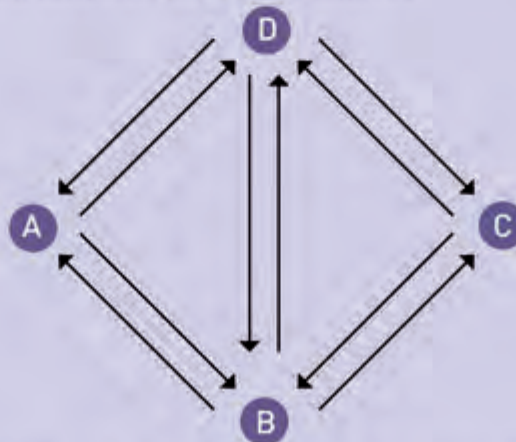
1

Introducción

La presente Línea de la Guía de Intervención se tendrá en cuenta siempre que se detecte, mediante la aplicación del Protocolo de Valoración o durante el transcurso flexible del proceso de intervención, que para mejorar la situación vital del niño, niña o adolescente es necesaria la intervención con el sistema familiar teniendo en cuenta sus interrelaciones. Con ello nos referimos fundamentalmente a aquellos casos en los que el cambio y la mejora de la situación no es sólo una cuestión de adquisición de habilidades parentales o marentales, o de una mayor adaptación personal de alguno de los miembros de la familia, sino que depende principalmente del modo en que estos se están relacionando entre sí.

Para intervenir en las relaciones que se dan entre los componentes del sistema familiar es necesario tener en cuenta el concepto de **Circularidad**. Si estudiamos el comportamiento en términos circulares, consideramos a las personas no como objetos autónomos, sino como entidades que interactúan dentro de un sistema de relaciones o en un contexto caracterizado por un continuo y mutuo intercambio de informaciones entre las entidades circulares que se influyen recíprocamente. La persona se expresa a sí misma y expresa su comportamiento en función de sus interacciones con los demás y el ambiente que le rodea.

En la familia se produce una forma de causalidad circular, en la cual no existe una verdadera relación causa – efecto, sino una forma más compleja de causación recíproca entre las variables en juego en la relación.



Una vez desencadenado este proceso circular, no existe ya un principio o un fin, sino sólo un sistema de influjo recíproco entre variables.

2.

Intervenciones representativas

2.1.

Consideraciones Generales

Desde esta visión que tiene en cuenta el concepto de **circularidad** como premisa básica se pueden destacar diferentes modelos y enfoques que facilitan el cambio en las relaciones intrafamiliares. Cada una de estas orientaciones se basa en la intervención sobre las relaciones que se dan entre los elementos de un sistema para así solucionar o reforzar algún aspecto del conjunto o de alguno de estos elementos en cuestión.

Todos los modelos que tenemos en cuenta para intervenir tienen por lo tanto como elemento común el **pensamiento circular** respecto a las relaciones con los demás. Esto permite a cada uno de los miembros de la familia centrarse en las soluciones, puesto que este tipo de pensamiento rompe con la idea de una única causa del problema (Ejemplo: "mi hijo es el problema") y ayuda a la familia a encontrar soluciones en cada uno de sus miembros y orientarse hacia el cambio, en el que todos pueden formar parte de él.

Cualquier familia es un sistema, y como tal, es un conjunto organizado e interdependiente de elementos en interacción y en un estado de continuo intercambio con el ambiente. Por ello, consideramos que el **pensamiento circular** es un elemento básico para abordar las relaciones familiares, ya que tanto el problema y la solución no dependen de una causalidad lineal sino que más bien de una interacción circular.

Para poder favorecer este pensamiento existe una técnica común a todos los enfoques que es la **Entrevista Circular**, a la que haremos especial mención como intervención representativa con un apartado propio, ya que es fundamental para trabajar las relaciones intrafamiliares. Sin embargo, las otras intervenciones representativas que se proponen en la línea son específicas de diferentes modelos y por ello a continuación proponemos las diferencias fundamentales entre algunos de estos enfoques:

<p>ORIENTACIÓN SISTÉMICA: Interviene sobre las relaciones circulares existentes entre los miembros del sistema.</p>		
<p>A.1. Terapia Estructural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Énfasis en entender la organización familiar (jerarquías, alianzas y coaliciones). - El cambio se produce cuando la familia se reequilibra sobre una nueva estructura de organización más adecuada y saludable para todos los miembros. 	<p>A.2. Terapia Centrada en Soluciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiene como objetivo generar soluciones conjuntamente con la familia mediante cambios perceptivos y conductuales. - Para ello parten de las "excepciones" al problema y de los recursos familiares y personales de sus miembros, que serán generalizadas al contexto en el cual se quiere producir cambios. 	<p>A.3. Terapia Breve Estratégica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En vez de poner el foco en la solución lo pone en el problema, teniendo en cuenta que este se mantiene por las "soluciones intentadas" que la familia pone en práctica para resolverlo. - La estrategia general para la solución del problema es hacer que el consultante abandone su solución intentada proponiéndole al mismo tiempo otra respuesta para solucionar dicho problema.
<p>ORIENTACIÓN COGNITIVO-CONDUCTUAL: Interviene mediante pautas y adquisición de habilidades que facilitan la reestructuración cognitiva y la modificación de la conducta de la persona (no tanto de sus relaciones circulares).</p>		
<p>ORIENTACIÓN HUMANISTA: Plantea un abordaje vivencial mediante el cual la propia familia conecta con sus recursos para la superación del problema. Pone más énfasis en el mundo intrapsíquico a través de la vivencia emocional que en lo cognitivo, lo conductual y lo relacional.</p>		
<p>ORIENTACIÓN PSICODINÁMICA: Propone que el problema se origina debido a las interacciones familiares tempranas, por lo que considera importante que las personas destinatarias tomen conciencia de esto para poder superarlo.</p>		



Las técnicas que proponemos en las intervenciones representativas parten fundamentalmente del **modelo sistémico**, que se focaliza en el abordaje de las relaciones circulares, aunque en algunas hay una influencia metodológica de otras orientaciones.

No debemos olvidar que para el desarrollo de la intervención es fundamental concretar la demanda en colaboración con la familia. Para ello es muy probable que existan diferentes demandas individuales puesto que cada miembro tendrá una visión diferenciada de la realidad. Por ello, hemos de comenzar con especial atención en la intervención de esta línea estratégica, elaborando con toda la familia una demanda conjunta (**suprademanda**). Para ello, la labor del o la profesional es la de intentar rescatar con el grupo con el que se interviene, aquellos puntos comunes de las diferentes demandas individuales, para así llegar a un consenso que se ajuste a todos los miembros y que posibilite una línea de trabajo en la que todos estén implicados desde las semejanzas y no desde las diferencias. *Por ejemplo, podemos encontrarnos con un padre que verbaliza que quiere que su hijo le hable con respeto y un hijo que demanda que su padre no le hable siempre de lo malo que hace a través de*

gritos constantes. En este caso podríamos concretar una demanda común que podría ser la de mejorar la comunicación entre los miembros del subsistema parental.

Es importante especificar que no debemos trabajar las relaciones intrafamiliares entendiendo que la familia es un problema por su manera de relacionarse, sino que la visión debe ir más en una línea positiva de aprovechar los recursos que nos puede proporcionar la familia para encontrar las soluciones.

La familia es un recurso en sí mismo para la superación de cualquier adversidad.

2.2.

Planificación de la Sesión

Antes de profundizar en las diferentes técnicas haremos mención especial a algunas pautas y orientaciones que hay que tener en cuenta a la hora de estructurar y planificar las sesiones y el proceso de intervención. Cuando vamos a intervenir sobre las relaciones intrafamiliares debemos en primer lugar hacer una planificación previa sobre el espacio y los componentes de la familia con los que vamos a tener la sesión. Para ello tendremos en cuenta lo que hemos valorado al aplicar el Protocolo de Valoración para la Protección Infantil y las necesidades detectadas en el propio proceso flexible de intervención:

Espacio: En la fase social del análisis y planificación se hacía referencia a la importancia de cuidar que haya una disposición del espacio que genere seguridad y comodidad, algo en lo que hay que hacer un especial énfasis en la intervención desde esta línea estratégica, ya que vamos a trabajar en muchas ocasiones con las interacciones entre los diversos componentes del núcleo familiar. Los diferentes espacios van a ser variables teniendo en cuenta el objetivo a trabajar, pudiendo por ello hacer intervenciones tanto en el despacho, en los propios domicilios, en espacios abiertos en el exterior o en alguna sala amplia disponible que facilite el movimiento y la interacción.

Número de miembros: Al igual que con la planificación del espacio, esto dependerá del objetivo a abordar, pudiendo variar desde la citación a sesión de todos los miembros del núcleo familiar, la intervención con miembros de la familia extensa, sólo miembros de algún subsistema (paternal, conyugal, fraternal) o incluso con un sólo individuo. Por lo tanto, para hacer una intervención coherente y efectiva, será sobre todo fundamental antes de cada sesión la valoración por parte del equipo de cuáles son los objetivos a abordar dentro de esta Línea de relaciones intrafamiliares. *Por ejemplo, en el caso que la demanda o necesidad de mejora de la*

situación del menor esté relacionada ante todo con una problemática en el subsistema conyugal, en un primer momento sería adecuado planificar una sesión con la pareja y no con todo el núcleo familiar, ya que la mejora de esta relación es lo que hemos de priorizar. En muchas ocasiones no es posible, aunque normalmente recomendable, el trabajo con todos o varios miembros de la familia, por lo que nos podemos encontrar con el caso de tener que intervenir con un sólo individuo desde esta Línea. Esto puede ser menos rico a la hora de trabajar con las relaciones, pero no hace imposible abordar la Línea, puesto que existen muchas técnicas útiles para ello. Incluso en ocasiones puede no ser adecuada la intervención entre varios miembros de la familia cuando la relación es extremadamente conflictiva y puede ser necesario primero un abordaje de las relaciones desde la intervención individual. Aunque las sesiones sean individuales, tenemos siempre presente el entorno relacional y los recursos que este nos ofrece.

Una vez valorado y planificado los objetivos, el espacio y los miembros con los que se van a intervenir y partiendo de los modelos de intervención familiar citados anteriormente, se considera que para trabajar las relaciones intrafamiliares es imprescindible manejar técnicas que puedan favorecer el cambio. Además hay que tener en cuenta que de modo transversal esta planificación de objetivos, espacio, miembros y técnicas deben ir acompañados sobre todo de una adecuada relación colaborativa, puesto que este es el principal facilitador del cambio. Es fácil perdernos en nuestra propia necesidad de tenerlo todo controlado y planificado, y olvidarnos de lo que está ocurriendo y de lo que está sintiendo la familia en el momento presente en la que la tenemos delante.

2.3.

Intervenciones Representativas

Entrevista circular.

Técnicas activas.

Recursos creativos.

Corte de secuencias.

Tareas paradójicas.

Mediación de conflictos.

Espacios lúdicos comunes.

2.3.1

Entrevista Circular

Karl Tomm postula que la entrevista circular, en numerosas ocasiones, puede generar cambio, sin necesidad de recurrir a intervenciones adicionales al final de la entrevista. El cambio se suscitaría a través de las implicaciones de nuestras preguntas y/o a través de las respuestas verbales y no verbales de los miembros de la familia. Más aún, este autor considera la entrevista completa como un conjunto de intervenciones continuas.

Haciendo preguntas circulares indagamos de qué modo ven los miembros de la familia sus relaciones entre ellos/as. Es decir, todo miembro de la familia se ve invitado a decir cómo observa la relación entre los demás miembros.

Al proponer preguntas circulares, además de obtener informaciones, se consigue simultáneamente el objetivo de introducir en la familia "inputs", conexiones entre distintos hechos, permitiéndoles adquirir una nueva visión del problema.

Las preguntas circulares se caracterizan por una curiosidad general acerca de los posibles nexos de eventos que incluyen el problema, más que por una necesidad específica de conocer los orígenes precisos del mismo. Formulamos preguntas para poner de manifiesto conexiones entre personas, acciones, percepciones, sentimientos y contextos, siempre bajo el supuesto de causalidad circular. Son preguntas que pueden ejercer efectos liberadores y posibilitar que la expectativa de lugar de control respecto al cambio se ubique dentro de la propia familia.

Algunos ejemplos de posibles preguntas circulares:

- **(A la hija)** ¿Quién consigue calmar mejor a la abuela, tu padre o tu madre?
- **(A un hijo)** ¿A quién crees que le ha afectado más el hecho de que tu hermana ya no esté en casa por haberse casado?
- **(Al hijo)** ¿Cómo crees que notará tu madre ese cambio?
- **(Al hijo)** ¿Cómo crees que podrían tus padres ayudarte a ganar confianza en ti mismo?
- **(Al hijo)** ¿Cómo te has sentido al descubrir que tu hermana pensaba de esta manera?
- **(A la madre)** ¿Qué crees que verá diferente tu hijo?
- **(A la madre)** ¿Qué significa lo que has conseguido para ti?, ¿y para la gente que te quiere?, ¿cómo crees que va a ayudarte esto en otras facetas de tú

vida?, ¿qué has aprendido o descubierto de ti?, ¿qué posibilidades crees que te abre en relación a ti, tu trabajo, tus relaciones personales?

- **(Al padre)**. ¿Qué crees que podría hacer tu mujer para ayudarte a recuperar el afecto de tus hijos?

(A la madre y al padre) ¿Quién sería el primero en notar estos cambios en su hijo?

(Al abuelo) ¿Qué cree que hace usted que no hacen los padres, para conseguir que su nieto le reciba con un beso todos los días?

Estas son diferentes a las **preguntas directas** que son lineales y tratan de recabar información sobre uno mismo, por ejemplo: *¿Cuántos años tiene?, ¿Qué estudia?, ¿Qué hace cuando se enfada?, ¿...Y después de eso?*

2.3.2.

Otras Técnicas

Teniendo en cuenta este modelo de entrevista circular que es siempre aplicable independientemente del enfoque desde el que intervengamos, se van a especificar distintas técnicas prácticas, que se pueden usar dependiendo en todo momento del objetivo a trabajar, de la familia, del profesional en cuestión y que tendrán en cuenta las distintas orientaciones planteadas con anterioridad.

2.3.2.1. Técnicas Activas

Definición: Son técnicas que nos pueden servir para tomar conciencia de la organización de las estructuras familiares y de las influencias circulares existentes entre las relaciones de sus miembros. Se hace partícipe a la familia, ya que es ella misma la que va a ir generando hipótesis y soluciones desde la vivencia emocional. Digamos que es una manera de construir en el espacio mediante la participación activa de la familia la organización de la estructura familiar. La ventaja es que ellos mismos son los que proponen sus relaciones actuales y también los posibles cambios, la cual es desarrollada desde la propia vivencia emocional de los usuarios y no desde la interpretación del profesional. Esto da lugar no sólo a una comprensión de las relaciones por parte del o la profesional, sino que también a una toma de conciencia por parte de la persona usuaria y a una posible búsqueda de soluciones que oriente la intervención. Puede ser útil cuando queramos facilitar el pensamiento

circular incluyendo el cuerpo y la emoción, para así poder trascender la intervención más racional que efectuamos a través de lo verbal (entrevista circular).

Modelo teórico de referencia: Orientación sistémica (estructural y centrado en soluciones) y humanista (corporal y emocional, desde la propia experiencia).

Distintas variantes de la técnica: Proponemos 3 modos distintos de aplicación de la técnica

1.- CON LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA	2.- CON UN SÓLO MIEMBRO DE LA FAMILIA	3.- CON EL EQUIPO DE PROFESIONALES
<ul style="list-style-type: none"> - Uno de los miembros propone en el espacio una escultura con los demás miembros teniendo en cuenta las distancias y las posiciones, tal y como este siente que se relacionan en su vida familiar. - Este puede ir proponiendo movimientos posteriores para buscar una estructura relacional más cercana a la solución de la demanda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un sólo miembro en sesión se posiciona en el espacio con respecto al resto de componentes de su familia (aunque sin estar estos presentes, mediante representantes que pueden ser técnicos del Equipo) y así poder empatizar y entender mejor su situación familiar. - También se puede ir proponiendo movimientos en busca de un cuadro de solución. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se basa en aplicar la técnica con los profesionales y sin la familia presente, para entender así su relación (sistema terapéutico) con la familia y a la vez poder empatizar y comprender mejor a los miembros de la familia. - Nos ayuda a entender qué rol podemos estar tomando dentro del sistema y encontrar posibles vías sobre cómo poder relacionarnos de un modo más eficiente.

Ejemplo: Explicaremos la aplicación de la técnica partiendo de un ejemplo de un caso concreto:

- En este caso hemos elaborado previamente el siguiente Genograma con los miembros de la familia, en el que conjuntamente han consensuado que existe el siguiente tipo de relaciones entre ellos:



Las líneas tienen significado a nivel relacional:

Las rayas paralelas significan intensidad afectiva. A nivel relacional a más rayas más intensidad de la relación.

Las líneas formando zig-zag indican relación conflictiva.

Si se combinan las dos anteriores la relación es fusionada y conflictiva.

La línea discontinua indica relación distante.

-La Suprademanda inicial acordada en el PIF es la siguiente: Mejorar la comunicación entre ellos y reducir la hostilidad del hijo. Se ha trabajado una alianza terapéutica adecuada con la familia para posibilitar la intervención.

-Se han hecho intervenciones verbales mediante la entrevista circular, pero no se ha producido por parte de alguno de los miembros una respuesta de empatía con aquello que genera en el otro su propia manera de relacionarse, por lo que se propone la aplicación de una técnica activa. Desde la relación de colaboración establecida se crea un contexto adecuado para la implicación de los usuarios en la aplicación de la técnica.

-Se aplicará la variante primera en la que se interviene en sesión con todos los miembros de la familia.

En este ejemplo explicaremos una propuesta de trabajo siguiendo la primera variación de la técnica explicada anteriormente:

PASO 1: Se le dice al hijo que coloque en el espacio (se recomienda amplio y diáfano) a su hermana y a sus padres. Se le dice que tiene que centrarse en el cómo siente que están colocados los miembros de la familia en el espacio teniendo en cuenta la manera en que se relacionan, más que en el cómo piensa que estos se relacionan.

Ejemplo de cuadro tras paso 1:

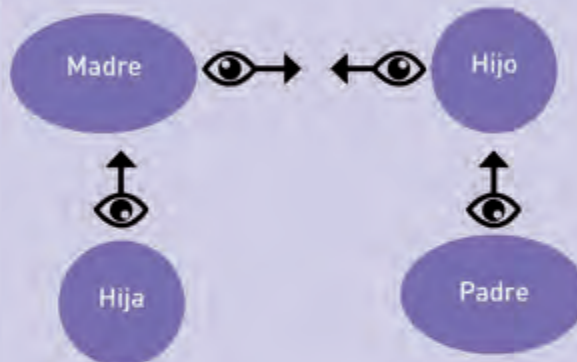


PASO 2: Se le propone a cada miembro que tome conciencia de cómo se siente en esta primera posición, se les dice que intenten conectarse con el *sentir* en el espacio, y no tanto en el *pensar* condicionado por la situación.

PASO 3: Se propone buscar nuevas posiciones que favorezcan "una mejor comunicación entre ellos y que facilite la reducción de la hostilidad en el hijo". Para ello, el propio hijo establece cambios en la estructura en el espacio que favorezcan un acercamiento a la solución desde su punto de vista. Después de cada cambio

se vuelve a repetir la devolución del sentir de cada representante, hasta finalmente llegar a un posible cuadro de solución que parte de la propia familia, en la que todos los elementos se sientan un poco mejor con respecto a la suprademanda generada inicialmente. Lo importante en esta fase por parte del técnico es la de recordar que hablen desde su sentir en el espacio, teniendo un rol de mediador donde no se realicen atribuciones o interpretaciones sino simplemente preguntas circulares sobre lo que está ocurriendo en el espacio.

Ejemplo del cuadro paso 3:



Tras esta fase podemos planificar conjuntamente con la familia los pasos a seguir para acercarnos a ese posible cuadro de solución. Por un lado, va a ser algo planteado desde la propia vivencia de la familia, en la que en alguna medida hayan podido tomar conciencia sobre la circularidad de las relaciones y sobre su propia responsabilidad para el cambio.

2.3.2.2. Recursos Creativos

Definición: Siguiendo la misma línea planteada mediante las técnicas activas, podemos recurrir a diferentes herramientas vivenciales que conectan con las soluciones creativas que la propia familia puede proponer. Estas técnicas nos alejan del lenguaje hablado que en ocasiones puede estar centrado en un discurso repetitivo limitante para la familia, manteniendo así la misma pauta de relación. Estas técnicas pueden ser muy útiles cuando a pesar de usar las preguntas circulares no observemos un cambio, posiblemente porque las familias mediante el lenguaje no conectan con soluciones o alternativas.

Modelo teórico de referencia: Orientación Humanista (experiencia que parte del potencial creativo de la persona usuaria).

Distintas variantes de la técnica: Proponemos varios modos distintos de aplicación de la técnica.

<p>JUEGO DE ROLES</p>	<p>- Estas técnicas favorecen que la persona pueda desarrollar la empatía por otro miembro de la familia no presente, poniéndose en su lugar. La persona tiene que hablar como si fuera este otro miembro de la familia y esto puede favorecer su toma de conciencia con respecto al sentir de este otro miembro, ampliando su visión de la circularidad de las relaciones.</p> <p>- Ejemplo específico de esta técnica partiendo del caso anterior: <i>Su-pongamos que en sesión individual con el hijo trabajamos la empatía con respecto a su padre y otros modos de comunicación menos agresivos en su relación con él mediante una dramatización. Para ello le proponemos la técnica de "la silla vacía", que consiste en sentar al hijo en una silla y delante de él poner otra silla vacía y desde ahí empezar un diálogo imaginario con el padre. El usuario se moverá teniendo una conversación desde sí mismo y desde el rol de la otra persona.</i></p>
<p>MOVIMIENTO</p>	<p>- Las técnicas de movimiento pueden facilitar que la familia tenga que comunicarse de un modo positivo y diferente, dejando a un lado el posible lenguaje negativo que mantiene en ocasiones la pauta de relación conflictiva. Además, a través del cuerpo hay una mayor conexión con la experiencia y se pueden generar situaciones de contacto que propicien el vínculo afectivo entre sus miembros. En todo momento la actividad tiene que tener un objetivo claro y se tiene que respetar el ritmo de cada usuario en su aplicación.</p> <p>- Ejemplo específico de esta técnica partiendo del caso anterior: <i>Se plantea en una fase más avanzada de la intervención, cuando ya se están consiguiendo objetivos con respecto a "la comunicación familiar", hacer un circuito donde los miembros tengan que conseguir finalizarlo en equipo mediante el contacto físico no violento, pudiendo así crear una experiencia positiva que no se da en la familia.</i></p>
<p>DIBUJO Y PINTURA</p>	<p>- Es otra herramienta creativa que al alejar a la familia del discurso lingüístico puede tener los siguientes objetivos: tomar conciencia de la pauta de relación que establecen y poder vivir una experiencia de relación diferente.</p> <p>- Ejemplo específico de esta técnica partiendo del caso anterior: <i>En un momento de la intervención se plantea realizar un dibujo libre conjunto en silencio entre el padre y el hijo, para así después analizar qué han sentido en la interacción (aquí podrán salir tomas de conciencia en cuanto a luchas de poder, alianzas, problemas de individuación, etc.). Posteriormente una vez que se hayan analizado estas sensaciones en la actividad mediante las preguntas circulares efectuadas por el profesional, se puede plantear realizar otro dibujo conjunto que intente respetar aquello que ha vivenciado el otro. Finalmente consistirá en plantear cómo se puede extrapolar la experiencia a su situación familiar, proponiendo cambios desde su propia vivencia.</i></p>
<p>OTROS</p>	<p>- Las variantes en cuanto al uso de recursos creativos son múltiples, puesto que dependerá de la creatividad del profesional y de aquellas herramientas con las que se sienta más cómodo/a.</p> <p>- Pueden usarse también otras herramientas como la música, la fotografía, el juego y la escritura (uso de cartas por ejemplo), siempre y cuando la necesidad por la cual se aplica esté justificada. Aun así, hay que tener en cuenta que el objetivo genérico es llevar la reflexión desde la propia <i>vivencia emocional interna</i> hacia el posible <i>cambio conductual externo</i>, mediante el análisis conjunto de la analogía que plantea la experiencia en cuestión.</p>

2.3.2.3. Corte de Secuencias

Definición: Esta técnica considera que la secuencia es el encadenamiento de conductas, comportamientos o acciones que mantienen el problema, que se repiten una y otra vez. Hay que detectarlos y romper la secuencia, si es al principio mejor. Para ello, la propia familia puede proponer soluciones sobre cómo poder romper la secuencia, para evitar así la escalada que imposibilita la solución. Es una técnica útil cuando detectamos que la comunicación es el principal elemento que da lugar al conflicto, más que el hecho en sí mismo. Para ello podemos construir modos conjuntos con la familia que sirvan para cortar esta secuencia o directamente prescribirlo los profesionales en caso que esto no sea posible. Se trata de cambiar aquellas soluciones intentadas ineficaces que la familia aplica y que mantienen precisamente el problema, por soluciones eficaces que rompan esta secuencia de interacción que mantiene el problema.

Modelo teórico de referencia: Terapia Sistémica Breve Estratégica y Modelo Cognitivo-conductual.

Ejemplo específico de esta técnica partiendo del caso anterior: *En una sesión, los miembros de la familia anterior nos plantean que el problema siempre es el mismo y es que no paran de discutir. Para identificar dicha secuencia podemos hacer la siguiente pregunta: ¿Cuándo fue la última vez que ocurrió el problema?, ¿qué pasó primero, y después? Se puede escribir con la familia cada paso que ocurre hasta llegar el conflicto en el cual pierden el control y se faltan el respeto y se busca conjuntamente una conducta alternativa tras el primer paso de la escalada, cuando aún son ellos los que tienen el control y así poder cortar dicha escalada.*

2.3.2.4. Tareas Paradójicas

Definición: Precisamente esta técnica es una manera concreta de prescribir un corte de secuencias, aunque su función concreta es la de sorprender a la familia, planteando alternativas contrarias a sus expectativas. Para ello podemos plantear que haga o aumente precisamente aquello que quiere evitar. Esto da lugar a que la pauta de relación basada en el conflicto pueda perder así su sentido.

Modelo teórico de referencia: Terapia Sistémica Breve Estratégica.

Ejemplo específico de esta técnica partiendo del caso anterior: *En un momento del proceso de intervención se detecta que es importante trabajar la comunicación del subsistema conyugal. A pesar de que existe cariño y amor, hay una comunicación conflictiva y no nos ha servido la estrategia anterior de intentar que generen una estrategia al comienzo de la escalada para cortar la secuencia. Por lo tanto, en este*

momento podemos prescribir la tarea de que precisamente tienen que discutir, pero podemos meter un elemento de absurdo que haga que pierda el sentido. Podemos plantarles por ejemplo que en el inicio de la escalada sigan discutiendo, pero deben hacerlo en el baño sentado uno en la taza del water y otro en el bidé. La hipótesis es que en este contexto la escalada pierda sentido y se corte la secuencia.

2.3.2.5. Mediación de Conflictos

Definición: La mediación es una forma de resolver conflictos entre dos o más personas, con la ayuda de una tercera persona imparcial, **el o la mediadora**. No juzgan ni arbitran, no imponen soluciones ni opinan sobre quién tiene la verdad, lo que buscan es satisfacer las necesidades de las partes en disputa, regulando el proceso de comunicación y conduciéndolo por medio de unos sencillos pasos en los que, si las partes colaboran, es posible llegar a una solución en la que todos ganen o, al menos, queden satisfechos. Estos pasos son los siguientes:

Presentación y reglas del juego. Fase dedicada a crear confianza entre el Equipo y los miembros de la familia, también se presenta el proceso y las normas a seguir en la mediación.

Cuéntame. Fase en la que las personas que son mediadas exponen su versión del conflicto con los sentimientos que le acompañan. Las partes han de ser escuchadas.

Aclarar el problema. Fase dedicada a identificar los nudos conflictivos, los puntos de coincidencia y de divergencia del mismo. Se trata de establecer una plataforma común sobre los temas más importantes que han de ser solucionados (utilizar preguntas circulares y reflexivas).

Proponer soluciones. Fase dedicada a la búsqueda creativa de soluciones y a la evaluación de las mismas por las partes (utilizar preguntas circulares y reflexivas).

Llegar a un acuerdo. Fase dedicada a definir con claridad los acuerdos. Estos han de ser equilibrados, específicos y posibles. También se suele dedicar un tiempo a consensuar algún procedimiento de revisión y seguimiento de los mismos.

Ejemplo específico de esta técnica partiendo del caso anterior: *Podemos usar la estrategia de mediación ante un conflicto que haya surgido entre los miembros de la familia. Imaginemos que citamos a toda la familia y nos comentan que ha habido una discusión muy fuerte entre la hija y el hijo el día antes, debido a que el hijo le quitó un dinero a ella puesto que ella se había "chivado" que este no había ido al instituto. Podríamos usar esta técnica como un modo estructurado de abordar el conflicto sin*

nosotros posicionarnos ni aliarnos con ninguno de ellos, siempre y cuando nuestro objetivo sea este, posibilitando así que el padre y la madre puedan observar otro modo de resolver los conflictos.

2.3.2.6. Compartir Espacios Lúdicos Comunes

Definición: Esta técnica es muy útil sobre todo para afianzar avances hechos y también para generar excepciones en la problemática que pueda existir en las relaciones intrafamiliares. Se basa en buscar espacios y actividades en la que se comparta algo positivo y que sea de interés para sus miembros. Puede ser generado mediante una actividad realizada de modo conjunto en sesión o bien en algún espacio externo que favorezca este objetivo.

Ejemplo específico de esta técnica partiendo del caso anterior: *En un momento en el cual se han hecho los avances suficientes para considerar que se ha conseguido el objetivo de "Mejorar la comunicación en la familia y reducir la hostilidad del hijo", podemos plantear esta técnica para reforzar el proceso y para ritualizar un cierre realizando algún juego que en algún momento de la historia familiar haya sido satisfactorio y placentero para sus miembros.*

Estos son algunos ejemplos de técnicas útiles que pueden ser representativas en la intervención con las relaciones intrafamiliares. Teniendo en cuenta la dificultad existente en este tipo de intervenciones, se recomienda a los profesionales que se formen en aquellas que quieran aplicar y también que investiguen en bibliografía más detallada como la que recomendamos a continuación. Aun así, es importante recordar que la eficacia de las intervenciones depende mayormente de la relación que tengamos con los usuarios y que cualquier técnica se puede aplicar en la medida que consideremos que la podemos manejar para no hacerle mal a las familias, y en la medida en que no perjudique esta relación y nuestra capacidad de estar presente para responder a sus necesidades. En ocasiones es cuestión de ser creativos y hacer algo diferente que conecte con las personas con las que trabajamos.

3.

Para saber más

LÓPEZ, S. y ESCUDERO, V. (2003): *Familia, evaluación e intervención*, Madrid: CCS.

ESCUDERO, V. y FRIEDLANDER, M. L. (2009): *La alianza terapéutica*, Barcelona: PAIDÓS.

COLETTI, M. y LINARES, J. L. (2001): *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática*, Barcelona: PAIDÓS.

BEYEBACH, M. (2006): *24 ideas para una psicoterapia breve*, Barcelona: HERDER.

OCHOA, I. (1995): *Enfoques en terapia familiar sistémica*, Barcelona: HERDER.

NARES, D. (1991): *Terapia Familiar con técnicas vivenciales: una alternativa humanista*, Méjico. Instituto de Terapia Familiar Vivencial.

SPARRE, I. y VON KIBED, M.V. (2007): *Miracle, Solution and System. Solution-focused Systemic Structural Constellations for Therapy and Organizational Change*, Cheltenham: Solutionsbooks.

COLODRÓN, M. (2009): *Muñecos, metáforas y soluciones*, Bilbao: Desclée de Brouwer.



LÍNEA

APOYO ESPECÍFICO AL NIÑO, NIÑA Y ADOLESCENTE

Esta Línea de intervención se subdivide a su vez en dos sublíneas: el apoyo específico al niño o niña y el apoyo específico al adolescente.

Apoyo específico al niño o la niña:

Intervención indirecta

Intervención directa:

1. Intervención desde la comunicación verbal: la externalización.
2. Los Cuentos terapéuticos.
3. Psicomotricidad relacional o vivenciada.
4. Materiales para favorecer la intervención.

Apoyo específico al adolescente:

1. Estrategias flexibles de intervención socioeducativas.
2. La relación educativa con el o la adolescente.
3. Posicionamientos clave en la relación educativa directa.
4. Elementos claves: la coordinación, los profesionales y la formación.

APOYO ESPECÍFICO AL NIÑO O NIÑA

1.

Introducción

Esta Línea se centra principalmente en mostrar una orientación práctica para trabajar con niños y niñas menores de 12 años.

Las circunstancias presentes en el proceso de intervención con las familias son diversas y requieren de un abordaje, que en muchas ocasiones, se caracteriza por necesitar de un largo periodo de tiempo para lograr los objetivos propuestos y consensuados con la familia. Si centramos nuestra intervención específicamente en el desarrollo de las "Competencias Parentales y Marentales" o en las "Relaciones Intrafamiliares" y no desarrollamos intervenciones específicas con esos niños o niñas la situación de los mismos podría no mejorar. Cuanto antes prestemos atención a la intervención con los niños y niñas, más probabilidades tendremos de ayudarles a resolver sus dificultades y prevenir el agravamiento de las mismas asegurando su bienestar.

En muchas ocasiones, en los casos en los que hayamos intervenido y logrado los objetivos, bien trabajando las "Relaciones Intrafamiliares" o bien las "Competencias Parentales y Marentales", no implica necesariamente que la situación de los niños y las niñas haya mejorado, ya que la propia situación vivida a lo largo del tiempo puede haber producido dificultades en el desarrollo tanto a nivel cognitivo, relacional o emocional que requieren de una intervención específica.

Después de haber valorado las características personales del niño o niña, de su familia y de su entorno, podremos comenzar nuestra intervención, que se concreta en dos objetivos principales recogidos en el Protocolo de Valoración para la Protección Infantil:

Abordar las posibles consecuencias y malestar emocional que la situación de desprotección ha provocado en el niño o niña y la familia: Retrasos a nivel físico, motor o cognitivo, malestar emocional, desadaptación social, problemas de salud mental, problemas de adaptación y rendimiento escolar, déficits en la adquisición de autonomía esperables en función de la edad, etc.

Promover la resiliencia o factores protectores: autoestima, autoconfianza, habilidades para la solución de problemas y favorecer la autoeficacia, entendida como la capacidad de influir en el entorno, tomar decisiones de forma autónoma y adaptarse a los cambios.

Consideraciones Generales

La intervención con niños y niñas se centra en llevar a cabo una metodología lúdica, siendo el juego la principal herramienta para conectar con el/la niña. Además, el juego se presenta como una necesidad y un derecho del niño o la niña recogido y reconocido en la Declaración de los Derechos de la Infancia.

Uno de los aspectos fundamentales en el que tenemos que poner todos nuestros esfuerzos y atención es el de favorecer, en todo momento, la relación y la vinculación con el niño o la niña invirtiendo el tiempo necesario para ello.

Más allá de estrategias o técnicas para facilitar la vinculación con el niño o la niña, es nuestra actitud la que debemos de trabajar como verdadero motor estratégico para lograr un cambio. Debemos encontrarnos con el niño o la niña que tenemos delante a nivel psicológico, intelectual, evolutivo y emocional.

La relación y acercamiento hacia el niño o niña es una forma de facilitar la intervención, por lo que este proceso de trabajo puede considerarse como una técnica. La técnica es un acto creativo que repetido muchas veces, da por origen una técnica determinada. Una técnica no debe ser un recurso para escondernos detrás,

cuando no sabemos que hacer, no debemos usarla para evadir nuestra limitaciones o nuestra inseguridad. Nunca una técnica debe vivirse por el niño o la niña como una agresión, ya que va a deteriorar la relación entre ambos. El aprendizaje de las técnicas es tan sólo uno de los pasos importantes en el aprendizaje de la formación profesional. (Ros, R. 2001).

Es importante utilizar las potencialidades y recursos personales del o la profesional en la intervención. Como dicen Erving y Miriam Polster (1980), "el o la terapeuta es su propio instrumento". El verdadero juego, arte y técnica está en el propio profesional, en su propio ser, en su escucha atenta, en su saber estar y en su capacidad de arriesgarse con el niño o la niña que tiene delante.

Para conectar con ese niño o niña debemos, en primer lugar, conectar con el niño o niña que está en nuestro interior. La espontaneidad, creatividad, ingenuidad, el humor, plasticidad, capacidad de adaptación o la predisposición al aprendizaje, son elementos que debemos tener presentes como profesionales.

Partiendo del respeto y de no enjuiciar al niño o la niña podremos facilitar que pueda elaborar su malestar y nos permita conectar con sus recursos personales.

El proceso de intervención lo marca el propio niño o niña, por lo que debemos adaptarnos a sus tiempos, proceso e intereses.

Todos los niños y niñas tienen potencialidades y recursos personales para hacer frente a las situaciones desfavorables en las que vive, sólo debemos guiar y apoyar.

El éxito de la intervención, la consecución de los objetivos de intervención planificados, no depende exclusivamente de las técnicas utilizadas sino de la actitud del profesional. Independientemente que a continuación se propongan diferentes técnicas con una metodología eminentemente lúdica para favorecer la relación, el éxito de la misma depende de si el o la profesional tiene integrada la actitud a la que se ha hecho referencia en este punto.

Intervenciones Representativas

A la hora de intervenir con los niños y las niñas podemos optar por llevar a cabo una intervención indirecta o directa.

1. Intervención Indirecta: es aquella que se trabaja para el bienestar del niño o niña sin intervenir específicamente con el mismo/a. Se refleja en los diferentes objetivos de las restantes Líneas de Intervención.

2. Intervención Directa: hace referencia a la **intervención individual o grupal** con el niño o niña y/o con la familia en sesiones en diferentes contextos.

Independientemente del tipo de intervención que más se adapte a las características de la familia y del niño o niña, se ha de procurar trabajar tanto con los padres, madres como con sus hijos e hijas, ya que la actuación de los adultos determina, en gran medida, la conducta y la situación de los mismos.

2.

Intervención Directa

- 2.1. Consideraciones fundamentales para trabajar la comunicación lúdica.
- 2.2. Intervención desde la comunicación verbal: la externalización.
- 2.3. Los Cuentos Terapéuticos.
- 2.4. Psicomotricidad Relacional o Vivenciada.
- 2.5. Materiales para favorecer la intervención con niños, niñas y adolescentes.

En la intervención con niños y niñas menores de 12 años, el juego ofrece al equipo profesional una valiosa herramienta lúdica para acceder al mundo interno del niño y la niña. Da la oportunidad de conocer las construcciones de significado que los niños y las niñas desarrollan a partir de sus experiencias, permitiendo además, modificarlas en pro de su bienestar y el de su familia.

Nos relacionamos con el niño o niña a través del juego y del lenguaje, a través de una **comunicación lúdica**. El juego es un potente recurso creativo innato que tenemos las personas para aprender y para resolver problemas. La comunicación lúdica constituye un acercamiento a los conflictos y problemas de una manera más beneficiosa para su propio desarrollo, ya que se trabaja ajustándose a las formas de expresión más propias de la infancia.

El niño o la niña puede jugar a solucionar su problema por sí solo. Sin embargo, acompañado por el o la profesional que haya generado vínculo con él o ella es más probable que pueda reparar este malestar y conectar con sus factores protectores.

Uno de los aspectos fundamentales para intervenir desde este enfoque es lograr separar el problema del niño o de la niña. Separar el problema de la persona en una conversación exteriorizadora mitiga la presión de la culpa y el recelo. El lenguaje exteriorizador permite un enfoque desenfadado de lo que normalmente se considera un asunto grave. Lo lúdico entra en la terapia familiar cuando narramos la relación entre un niño o niña y el problema. Los planteamientos lúdicos alejan el centro de atención del niño o niña como problema, para fijarlo en la relación entre niño, niña y ese problema de forma que sea significativo para ellos/as, además de fascinante, y no insulso ni aburrido. (Freeman, Epston & Lobovitz, 2001)

Por ejemplo: Juan es un niño de 8 años que tiene muy malos resultados académicos y se le ha tachado de "vago" en clase, tanto por su profesorado como por su padre y madre.

Desde este enfoque Juan podría redefinirse, separando de su self el problema (en este caso el ser vago). Así, Juan podrá considerarse a sí mismo como una "víctima" de la "vagancia" y, por medio de sus propias ideas, juegos y fantasías, podrá encontrar y poner en marcha alguna solución que le permita "vencer al monstruo que le provoca esta vagancia" que lo hace quedar mal con los demás y no lo deja estudiar como él quisiera.

Al separar al niño o la niña del problema, se le abren innumerables posibilidades de afrontamiento y resolución de los conflictos. Esto se debe principalmente a que, por medio de la exteriorización, se entra en su mundo de relaciones ya que se observa que para el niño o la niña la exteriorización es como "jugar a...". De esta forma, juega a adoptar diferentes personajes y ponerse en diversas situaciones, con lo que puede expresar cualquier pensamiento o idea que cruce su mente porque en el fondo sólo se está simulando. Por medio de la exteriorización del problema, se puede hacer más responsable de su propia identidad y de sus conductas, lo que lo lleva a estar en mejores condiciones para vencer sus dificultades.

Esta construcción de historias alternativas puede ser sumamente atractiva para el niño o niña, ya que querrá convertirse en el/la héroe de su propia historia, en la persona que puede sortear las dificultades, haciéndose más grande. El o la profesional lo que intentará hacer, a través de la conversación exteriorizadora, es revisar el problema y para esto crea metáforas que permiten al niño o niña ver su problema y la relación consigo mismo de una manera que le permita actuar y vencer sus dificultades. Se trata nuevamente de utilizar el lenguaje de la fantasía, de introducirnos en el mundo de los niños y niñas.

Un niño o una niña tiene un potencial adaptativo para la elaboración y superación de problemas por lo que partiendo de su propia imaginación y creatividad

encontraremos, por una parte, una mayor implicación en la demanda y por otra, un mayor potencial en la propia capacidad para encontrar soluciones al problema. En ocasiones, el problema se mantiene por el intento de solución que se atribuye únicamente a la persona adulta, por lo que este relato con la visión desde el mundo adulto es lo que limita, precisamente, la capacidad de superar el problema por parte del niño o la niña.

2.1.

Consideraciones Fundamentales para Trabajar la Comunicación Lúdica

1. **Historias significativas:** Son historias cargadas de los intereses y preferencias del niño o la niña que le ayudan a sentirse identificado con la misma. Debemos tener presente la información recogida en el Protocolo de Valoración para la Protección Infantil respecto al conocimiento que ya debemos tener del niño o niña al margen del problema que presenta. Una vez que se conocen los intereses, habilidades y potencialidades del niño o niña es más fácil construir con él una solución a sus conflictos utilizando metáforas que aludan a sus gustos, intereses y habilidades personales.
2. **Facilitar la relación con el niño o niña:** Hacer referencia a sus intereses y gustos como por ejemplo sus dibujos animados preferidos, deportes, mejores amigos o amigas de la escuela, videojuegos, etc. con el fin de facilitar conversaciones introductorias donde los niños o niñas se sientan cómodos, escuchados y considerados. Sería recomendable que el/la profesional pudiese ver esos dibujos animados preferidos del niño, niña o adolescente para favorecer el diálogo y la relación. Ayer estuve viendo los dibujos de "Dora la Exploradora", ¿Lo pudiste ver? ¿Qué fue lo que más te gustó? A mí lo que más me gustó fue cuando Dora... En caso de que el niño o niña no haya visto el episodio sería también una buena oportunidad para relatárselo. También, podemos utilizar el dibujo para facilitar la relación, por ejemplo, pintar o dibujar conjuntamente con el niño o la niña.
3. **Nos adaptamos al niño o la niña:** Debemos adaptarnos al estilo de resolución de conflictos y al modo de percibir la realidad del niño o niña, ya que con la ayuda del juego, el humor y la fantasía es más fácil ayudar a los niños, niñas y adolescentes a vencer sus problemas personales y relacionales.
4. **Utilizar historias positivas y de esperanza:** Las historias positivas ayudan a percibir la realidad con entusiasmo e interés. Los relatos centrados en mensajes positivos presentan soluciones y esperanza para el niño o niña.
5. **Participación activa en la sesión:** Nosotros y nosotras también jugamos.

6. **Utilizar el sentido del humor, la creatividad y el entusiasmo.**
7. **Permitir hacer, permitir hablar y permitir solucionar:** La conversación abierta e inclusiva, facilita la comunicación y acercamiento a los niños o niñas, escuchar su voz, potenciar sus habilidades, conocimientos y recursos creativos.
8. **Validar los modos de expresión y comunicación propios de la infancia.**
9. **Adaptar el lenguaje entre el o la profesional y el niño o niña al estado evolutivo de los mismos:** Es evidente que necesitamos prestar atención a los relatos individuales en diferentes niveles evolutivos y ser conscientes que son muchas las pruebas que demuestran que existen diferentes formas de pensar, saber y comprender en los niños y niñas. [Gabardino, Scott y otros, 1992]
10. **Partir de sus intereses:** Podemos invitar al niño o niña a discutir en qué términos participar de forma lúdica "¿Cuál sería la forma más divertida de hablar sobre esto? ¿Qué te parece si habláramos de ello (o jugáramos con ello) de otra forma? Si pensamos en pasar de la conversación verbal a otras formas de expresión, los niños o niñas tienen normalmente alguna idea sobre sus preferencias. De no ser así podemos presentarles varias opciones: ¿Te gustaría explicarlo con un dibujo en la arena, o en un papel, o escribiendo un cuento, o quizás hablar de ello con las marionetas?
11. **Diferentes formas de jugar:** Las formas de jugar con los niños o niñas son innumerables, a veces propone el niño o niña, otras veces será el/la profesional quien aporte alguna idea sugestiva, pero lo más importante en este trabajo, tanto si su planteamiento tiende hacia lo concreto o a lo abstracto, es establecer una conexión con la imaginación del niño o niña.
12. **Atender tanto a la comunicación verbal como no verbal de los niños y niñas.**

2.2.

Intervención desde la Comunicación Verbal: La Externalización

La **externalización** es la estrella de las intervenciones más narrativas: "somos lo que hablamos". Como hemos mencionado anteriormente, se trata en sacar fuera del niño o la niña el problema, dándole un nombre y hablando de su influencia en su vida y de cómo será su vida sin su influencia. Crea disonancia en el niño o la niña, elimina sus sentimientos de culpa y predispone al cambio, ayuda a asumir el control además de potenciar sus recursos personales, disminuyendo la influencia de los problemas. Se trata de deconstruir esas narraciones que nos atrapan y construir con el niño o la niña nuevas narraciones que le ayuden a sentirse mejor.

Para decidir utilizar esta técnica es necesario que esté ajustada al niño, niña o adolescente siguiendo los siguientes pasos:

Se escucha la historia del niño o la niña, a través de escucha activa.

1. **Identificamos la narración limitante.** La narración limitante hace referencia a la dificultad que está viviendo el niño o la niña. Es necesario ponerle un nombre con el niño o niña para luego externalizarlo. Ejemplo: "después de escuchar todo esto, parece que "el aburrimiento" o "esta situación" está influyendo en muchas facetas de tu vida", "¿cómo sueles llamar a esto que te preocupa?" "¿cómo podríamos llamarlo?"
2. **Identificar el contexto relacional de la narración limitante,** es decir, la influencia del problema en la vida del niño o la niña, explorando cuál es la pauta del problema (conductas, emociones, pensamientos), las relaciones con los demás, etc. haciendo preguntas circulares: "¿qué te impide hacer el aburrimiento?, ¿qué sentimientos te produce esa desgana cuando se apodera de ti?, ¿qué pensamientos mantienen a la tristeza en estas situaciones?, ¿en qué momentos, lugares, circunstancias se apodera el aburrimiento más de ti?, ¿cómo afecta a tu padre o madre o hermanos y/o hermanas la desgana que se apodera de ti?, etc.
3. **Seguir separando al niño o niña del problema,** creando distancia entre ambos, conociendo otras facetas de los efectos del problema, conociendo lo que significa estos efectos para la persona: "¿con qué aliados cuenta el problema?, ¿qué porcentaje de poder tiene sobre ti el problema?, ¿en qué otras facetas de tu vida influye también cuando estás en casa, con tus amigos amigas o en la escuela o cuando estás en las actividades extraescolares?, ¿qué significa todo eso para ti?, ¿cuándo hablas de esta manera es la voz del problema o tú misma quien habla?... Se puede hacer una lista de las cosas que producen el problema y de aquellas que son del propio niño, niña o adolescente sin el problema.
4. **Ayudar al niño o niña a que decida luchar contra el problema de forma explícita, en niños o niñas** puede ser algo explícito: "¿este aburrimiento traicionero es muy fastidioso, le declaramos la guerra, luchamos contra él para que te deje en paz?"
5. **Identificar un logro aislado.** En este momento se buscan excepciones o avances, alguna situación significativa para el niño o la niña: "¿en qué ocasiones mantienes el problema alejado?, ¿en qué lugares no te domina el problema (familia, escuela, amigos, etc)?, ¿en qué momentos has logrado vencer al problema?, si le preguntara a tu madre sobre estos momentos, ¿qué crees que diría ella?, etc. Si no hay excepciones totales, entonces se buscan

las sutilezas: "es posible que en algunos momentos el problema esté más débil por algún motivo ¿puedes identificar esos momentos?, ¿cuándo te ataca menos?, etc. Si no hay excepciones se buscan soluciones intentadas ineficaces para bloquearlas o secuencias problema: "Cuando aparece el problema ¿qué haces para alejarlo de ti?, ¿te funciona?, cuéntame cómo te ataca, qué pasa primero, después, cómo acaba, qué piensas, sientes o haces...

6. **Explicar el logro aislado:** Se intenta dar locus de control, que la persona asuma el control en la lucha contra el problema y lo que le ayuda: ¿cómo lograste controlar al problema?, ¿qué motivos, intenciones o deseos te llevaron a ello?, ¿qué pensaste, sentiste o hiciste?, ¿qué fue lo que te ayudó?, ¿quién hizo algo y a quién con respecto a esta nueva situación?, ¿qué significa para ti que lo consiguieras?, ¿y qué crees que significa para tu madre?, ¿qué crees que piensa tu madre de todo esto?.
7. **Posibilidades sobre otros logros:** Se consigue hablando del contexto con preguntas circulares y del futuro con preguntas presuposicionales sobre el hecho aislado y su explicación: ¿qué has aprendido de esta nueva situación?, ¿y qué posibilidades?, ¿es esto lo que necesitas que siga pasando para que te sientas bien?, ¿qué crees que debes seguir haciendo o pensando?, ¿qué has descubierto?, cuando esto sea lo habitual ¿cómo te sentirás, qué harás y qué pensarás?, ¿qué dirán los demás y cómo reaccionarán?, ¿cuáles son los siguientes pasos que vas a llevar a cabo?, ¿qué va a pasar cuando hayas vencido totalmente al problema?
8. **Difusión de logros y posibilidades:** El cierre de la intervención: ¿qué significa lo que has conseguido para ti?, ¿y para la gente que te quiere?, ¿cómo va a ayudarte esto en otras facetas de tu vida?, ¿qué has aprendido o descubierto de ti?, etc. En este momento se utilizan las re - narraciones: que otras personas significativas del niño o la niña escuchen su nueva narración, o los documentos terapéuticos: diplomas de felicitación y cartas explicando su proceso para ayudar a otras personas a superarlo [se convierten en expertos para luchar contra ese problema].

En ocasiones, muchos niños o niñas tienen dificultad para expresar verbalmente su situación o sus necesidades, o simplemente, no quieren hacerlo, por lo que tendremos que trabajar desde lo simbólico y no desde lo explícito, utilizando por ejemplo elementos que ayuden al niño o niña a proyectar [qué nos dice] y a construir y generar algo nuevo que parte del niño o niña: dibujo, pintura, muñecos, marionetas, música, cuerpo, arcilla, mascotas, visualización, dramatización.

2.3.

Los Cuentos Terapéuticos

Otra forma de poder influir, reparar dificultades y/o promover potencialidades en los niños y niñas es través de la utilización de cuentos.

Hay gran variedad de cuentos publicados que pueden ser adaptados a las circunstancias y particularidades de cada familia y de cada niño o niña (ver sugerencias). También está la posibilidad de que el o la profesional pueda crear un cuento terapéutico.

La creación de cuentos terapéuticos se centra en el uso de la metáfora, en la cual se utiliza un lenguaje indirecto en la presentación de la historia, en el que existen varios niveles de comunicación, uno el de la historia y la trama y otro el del significado implícito, con el que se crean internamente símbolos, imágenes y sensaciones, desde los cuales se realiza una búsqueda de significados relevantes y se conectan aquellos aspectos que permiten generar ideas para cambiar o descubrir nuevas formas de ver, sentir o pensar la situación. Esa característica del lenguaje metafórico, de ser una comunicación en varios niveles permite que el contenido implicado movilice al niño o niña para que de manera automática al imaginar formas, sonidos, colores, imágenes, contacte con lo relevante y se promueva la búsqueda de alternativas. Por lo tanto, el cuento terapéutico es una estrategia de intervención con muchas posibilidades de aplicación y con gran efectividad en la resolución de dificultades infantiles. Para crear un cuento terapéutico debemos tener presentes los siguientes criterios fundamentales (Campillo, 2004):

El objetivo del cuento puede estar en relación a la solución de la circunstancia personal o familiar que presenta el niño o niña, o también puede estar en relación al proceso de vida o puede seleccionarse de tal manera que sea algo que al ser logrado permita poder resolver alguna parte o cambiar la manera de ver o de sentir la situación para el cual se diseñó o co-creó el cuento con el niño o la niña.

El segundo elemento, es la metáfora que se emplee en el cuento. Consiste en el uso de una historia creada con un significado distinto o en contexto diferente a la historia real de ese niño o niña. Establece una relación de identidad total entre historias, experiencias, reflexiones o conceptos, de tal forma que para referirse a una de las historia de la metáfora se organiza el nombre de otra. Significa comparar dos historias sin ocupar nexos y relaciones explícitas. El uso de la metáfora en el cuento produce una acción de cambio interno, la visión o el paso a un nivel de conciencia más profundo con un gran poder terapéutico.

Otro elemento importante es la trama de la historia que se desarrolla en el cuento, puesto que es ahí en el movimiento que tienen los personajes donde pueden estar implícitos las alternativas y las nuevas relaciones para enfrentar o resolver la

dificultad. La manera en que se conceptualizan los procesos humanos se refleja en la selección de maneras de presentar el contenido de la trama.

El cuarto elemento importante es el *proceso de cambio* contenido en la historia, así en la metáfora del cuento, los personajes se transforman, encuentran nuevos caminos, descubren nuevas maneras de enfrentarse a las cosas, de pensar o de vivir; también se hacen preguntas que les permiten recordar logros del pasado, descubriendo nuevas conexiones, o encuentran en las nuevas relaciones que establecen otras formas diferentes a su manera usual de ser o de vivir, dentro de las cuales están contenidos elementos para generar una historia alternativa de ser o de vivir.



2.4.

Psicomotricidad Relacional y Vivenciada

Las diversas definiciones de Psicomotricidad encuentran su núcleo común en la concepción global de la persona, contemplándola como una unidad psicosomática que se expresa a partir del cuerpo y el movimiento. La psicomotricidad comparte con la comunicación lúdica: el juego y el movimiento. *Basado en una visión global de la persona, el término "Psicomotricidad" integra las interacciones cognitivas, emocionales,*

simbólicas y sensoriomotrices, en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. La Psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. Partiendo de esta concepción se desarrollan distintas formas de intervención psicomotriz que encuentra su aplicación, cualquiera que sea su edad, en los ámbitos preventivos, educativos, reeducativos y terapéuticos.” (Berruezo, 2000:16).

El objetivo de la psicomotricidad no es la autonomía motriz sino psicomotriz, significando que la persona consciente y de forma gratificante para ella, está en disposición de utilizar el movimiento funcionalmente para sí misma y para las demás, tanto en el plano instrumental y operativo como en el psicológico y comunicativo. La persona, entonces, a través de su movimiento sintetiza tanto la dimensión motórica en su acepción más estricta, como la cognitiva, la afectiva y la relacional.

Para hablar de Psicomotricidad Relacional, término acuñado por André Lapierre (1974), es necesario enfatizar la importancia de la relación, procurando profundizar y explorar todos los matices relativos a ese vínculo que ocurre cuando, al menos, dos personas se encuentran.

2.4.1.

Elementos de Encuadre de la Práctica Psicomotriz de Tipo Relacional y Vivencial

1. **El juego libre y espontáneo** es “apropiado” por la Psicomotricidad Relacional y Vivenciada como elemento que permite partir de las competencias de los niños y las niñas, no de las dificultades; no realizar enjuiciamientos por parte del/la adulto/a -psicomotricista; y siempre aceptar el derecho al error.

2. **El rol del o la psicomotricista.** De acuerdo con las aportaciones de Lapierre (1982) y Aucouturier (1985), destacan tres funciones irrenunciables que debe manejar el o la psicomotricista:

Tener capacidad de escucha. Esto ocurre cuando hay observación y comprensión (decodificación) de la expresividad psicomotriz, produciéndose, por tanto, una intervención ajustada a las manifestaciones del niño a la niña.

Ser compañero/a simbólico/a. El o la psicomotricista se inscribe en el juego no como jugador/a, sino como agente de un mero itinerario; simboliza a requerimiento del niño o la niña, ciertos roles, pero no se deja encerrar en ninguno de ellos; y hace uso de estrategias como la colaboración o el acuerdo, la promoción de la autonomía, la sorpresa, la afirmación, la invitación,

la escucha, el refuerzo, la provocación, la afectividad, la contención, la frustración, la imitación y la promoción de relaciones entre iguales

Ser símbolo de ley aseguradora. La ley en esta práctica va unida a la seguridad. En la sala de psicomotricidad hay muchas cosas que están permitidas, pero esta permisividad sólo adquiere sentido dentro de un orden asegurador. El orden da confianza, la ausencia de orden produce angustia. El/la psicomotricista representa la ley que asegura la libertad y la convivencia en el grupo, en la relación; actuando en cada tiempo y cada espacio.

3. La estructuración del tiempo y el espacio. La sala de psicomotricidad es un espacio privilegiado donde se va a facilitar, a través del encuentro del niño o la niña con el/la adulto/a -psicomotricista-, la apropiación de su itinerario de maduración personal. Para ello se organiza el tiempo y el espacio según el tipo de juegos que se van a promover (Aucouturier, 1985).

Momentos de entrada y salida. Espacios para el reconocimiento individual y/o colectivo, ayuda en la adquisición de estructuras espacio-temporales.

Momento de juegos de reaseguramiento profundo. Permite vivenciar grandes descargas emocionales y atenuar las tensiones corporales, disminuyendo la agresividad y facilitando la apertura a la relación con los y las demás.

Espacio para el juego sensoriomotor. Propicia la experimentación de las sensaciones propioceptivas y vestibulares, a través de la exploración del espacio y sus posibilidades, respetando el momento madurativo, el deseo y la demanda del niño o la niña.

Espacio para el juego pre- y simbólico. La simbolización es la capacidad de transformar algo real en imaginario. La progresiva elaboración del juego simbólico permite el acceso a la capacidad de abstracción, dando lugar a la aparición y evolución del lenguaje. Favorece la relación con los objetos y el uso funcional de estos, así como compartir juegos, espacios y materiales con los y las demás. Posibilita vivir fantasías y deseos sin ser culpabilizados.

Momento de vuelta a la calma. Permite cambiar de ritmo, bajar el tono muscular y favorece las relaciones más afectivas, de cariño y respeto. Es un momento de transición para el acceso a la representación.

Espacio para la representación y la verbalización. Espacio destinado a actividades que favorecen el distanciamiento afectivo; se manifiesta lo vivido en la sesión a través de técnicas plásticas (dibujo, modelado y construcción, entre otras) y/o verbales como el cuento y la narración), promoviendo la memoria a corto plazo, los lenguajes plástico y verbal, y la capacidad de abstracción.

2.4.2.

Elementos Facilitadores de la Relación con el material y los/as demás

Junto a la estructuración del tiempo y el espacio en la sala de psicomotricidad, el/la psicomotricista, dispone de elementos que facilitan o median en las relaciones y ponen de manifiesto la expresividad psicomotriz. Se pueden establecer dos tipos de mediadores:

Corporales. El gesto, la voz y la mirada están en el espacio transicional entre el/la psicomotricista y el niño o la niña, en el que se instauran la comunicación, la acción y la representación.

Materiales. El o la psicomotricista usa los objetos poniéndolos a disposición de los niños o las niñas, en los diferentes tiempos y espacios de la sala de psicomotricidad. Son de tres tipos:

Facilitadores del juego sensoriomotor.

Facilitadores del juego pre- y simbólico, evocadores de la realidad y/o menos estructurados.

Facilitadores de la representación.

El desarrollo de una sesión de psicomotricidad requiere de un espacio que permita entrar en relación con este, los materiales y las otras personas, y por tanto la expresión psicomotriz del niño o la niña; sin olvidar que la inmovilidad y el silencio también son expresión. Y de la formación específica del o la psicomotricista para decodificar la expresividad psicomotriz de quien juega.

Tomando las palabras de Berruezo, P.P. (2000) a modo de síntesis, se puede concluir que la Psicomotricidad propone "hacer una lectura globalizadora de los progresos y adquisiciones motrices que marcan la evolución de la criatura humana y cuya importancia condiciona el devenir de otros procesos (el lenguaje, la relación afectiva, los aprendizajes de lectura, escritura y cálculo,...)". La Psicomotricidad Relacional y Vivenciada facilita reconocer y favorecer aquellas cualidades y fortalezas que han permitido a las personas enfrentar positivamente experiencias estresantes. Estimular una actitud resiliente implica potenciar estos atributos involucrando a todos los miembros de la familia.

Otras tareas que podríamos desarrollar para favorecer la resiliencia en el niño o niña, y que podríamos trabajar desde los objetivos de otras líneas de intervención son las de:

Asegurarnos de que el niño o la niña disponga en su entorno de al menos una persona adulta con la que puede establecer una relación de apego segura y estable.

Potenciar las relaciones positivas con los adultos de su entorno: familia, escuela, tiempo libre, etc.

Asegurar que disponga de oportunidades para relacionarse de forma positiva con sus iguales.

Promover la participación en actividades de ocio y tiempo libre.

2.5.

Materiales para Favorecer la Intervención con el Niño o la Niña

Para facilitar la comunicación lúdica podemos contar con diferentes materiales que ayuden a proyectar, estimular y a conectar con la imaginación de los niños y niñas, además es importante contar con un espacio físico que facilite el juego y el movimiento:

Pizarra, marionetas, playmobil o similares, caja de arena, colores, folios, lápices, cartulinas y materiales para realizar manualidades (pintura, barro, etc.), instrumentos musicales, colchonetas, material audiovisual,...

Las diferentes metodologías y herramientas de intervención mencionadas, ayudan a promover la resiliencia del niño o la niña en tanto que (Adaptado de Manual de intervención de los servicios sociales del ayuntamiento de Madrid para la protección de menores 2008):

- > Propician que el niño o la niña entienda las dificultades que afectan a su familia.
- > Facilitan su desarrollo cognitivo y favorecen las oportunidades de estimulación cognitiva adecuadas a su edad.
- > Promueven experiencias positivas con su entorno escolar, tanto a nivel de rendimiento académico como de relación con iguales y adultos.
- > Enseñan al niño o niña a reconocer sus emociones, expresarlas de manera adecuada y ponerse en el lugar de los demás.
- > Promueven habilidades para relacionarse con iguales.
- > Facilitan el desarrollo de sus capacidades, habilidades e intereses propios.
- > Promueven las conductas de ayuda hacia los demás.
- > Enseñan al niño o niña a expresar sus emociones negativas a través de la palabra y de forma no agresiva.
- > Promueven su autonomía y su toma de decisiones, que asuma responsabilidades adecuadas a su edad, y favorecen la confianza en sus propias capacidades y virtudes, y su capacidad para centrar la atención.
- > Posibilitan la utilización de la diversión y el desarrollo del sentido del humor.

3.

Para saber más

AUCOUTURIER, B. y col. (1985): La práctica psicomotriz. Madrid: Reeducción y Terapia. Científico-médica.

AUCOUTURIER, B. (1992): "La formación del Psicomotricista". Curso de Psicomotricidad, 23-25 de Abril. Tenerife: Asociación Canaria de Psicomotricidad.

AYUNTAMIENTO DE MADRID (2008): Madrid: Manual de Intervención de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid para la Protección de Menores.

BARUDY, J. y DANTAGNAN, M. (2005): "Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia". Barcelona: Gedisa.

BERRUEZO, P. (2000): "El contenido de la psicomotricidad", en Bottini, P. y col. [Compilador] Buenos Aires: *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Miño y Dávila.

BERRUEZO, P. P. (2001): "El contenido de la psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico". Revista de Psicomotricidad y Técnicas Corporales Vol. 1, nº. 1, Febrero 2001. Disponible en <http://www.iberopsicomot.net/2001/num1/1riptc.pdf>

BOSCAINI, F. (1988): Educación y/o reeducación psicomotora. *Psicomotricidad*, 29. Pp. 7-14. Madrid: Citap.

BOSCAINI, F. (1984): "La educación psicomotriz en la relación pedagógica". *Psicomotricidad*, 46. Pp. 17-23. Madrid: Citap.

BOTTINI, P. y col. (2000): *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Miño y Dávila, Argentina: Buenos Aires.

CAMPILLO, M.: "El cuento terapéutico: el juego de la magia". Revista SEFPSI, Pág. 193-208, Vol. 7, Año 2004, No. 1-2.

DECLARACIÓN DE PUNTA DEL ESTE (2006): Primer Encuentro Iberoamericano de Académicos de la Psicomotricidad. Uruguay: Universidad de la República.

GUTIÉRREZ, A. y MORENO, P. (2011): "Los niños el miedo y los cuentos. Cómo contar cuentos que curan". Bilbao: Desclée de Brower.

LAPIERRE, A. (1974): "La reeducación física". Vol. 1. Barcelona: Científico-médica.

LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977a): Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales. Barcelona: Científico-Médica.

LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977b): Los matices. Barcelona: Científico-Médica.

LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977c): Asociación de contrastes, estructuras y ritmos. Barcelona: Científico-Médica.

LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977d): Simbología del movimiento. Barcelona: Científico-Médica.

LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1980): El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia. Barcelona: Científico-Médica.

LAPIERRE, A. (1991): "Juego, contacto y relación". Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial, 1. Buenos Aires: Ellea. Pp. 5-11.

LAPIERRE, A. (1994): Colección de textos del curso de Formación Especializada en Psicomotricidad Relacional. Brasil: CIAR, Curitiba.

LAPIERRE, A. y LAPIERRE, A. (1982): El adulto frente al niño de cero a tres años. Barcelona: Científico-Médica.

LLORCA, M. y col. (2002): La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. Málaga: Aljibe.

LLORCA, M. y SÁNCHEZ, J. (2003): Psicomotricidad y necesidades educativas especiales. Málaga: Aljibe.

LLORCA, M. y SÁNCHEZ, J. (2008): Recursos y estrategias en Psicomotricidad. Málaga: Aljibe.

MUCCHIELLI, R. Y BOURCIER, A. (1979): La dislexia: causa, diagnóstico y tratamiento. Madrid: Cincel-Kapeluz.

POLSTER, E. y POLSTER, E. (1980) "Terapia gestáltica". Buenos Aires: Amorrortu.

FREEMAN, J., EPSTON, D., LOBOVITS, D. (2001): "Terapia Narrativa para Niños: aproximación a los conflictos familiares a través del juego". Barcelona: Paidós.

MARTÍN, D. (2008): "Psicomotricidad e intervención educativa". Madrid: Pirámide.

OAKLANDER, V (1992): *Ventanas a nuestros niños. Terapia gestalt para niños y adolescentes.* Chile: Cuatro Vientos.

ROS, R. (2001): Técnicas y Terapia infantil y cómo finalizar la terapia. Taller de formación en técnicas gestálticas aplicadas a la infancia y a la adolescencia. Instituto de Terapia Gestalt.

VIEIRA, J.L., BELLAGUARDA, M^a I. y LAPIERRE, A. (2005): Psicomotricidade Relacional: A teoría de uma prática. Brasil: CIAR, Curitiba.

APOYO ESPECÍFICO AL ADOLESCENTE

1.

Introducción

La adolescencia es una etapa evolutiva que debe atravesar todo sujeto, con características particulares:

- ▶ La búsqueda de sí mismo/a y de la identidad.
- ▶ Actitud social reivindicativa con tendencias anti o asociales de diversa entidad.
- ▶ Contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta, dominada por la acción.
- ▶ Separación progresiva de los padres. Tendencia grupal.
- ▶ Constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo.

La adolescencia constituye hoy un desafío difícil porque los problemas tradicionales de ésta se han complicado en las últimas décadas como consecuencia de la gran complejidad que ha ido adquiriendo nuestra sociedad y de las profundas transformaciones a las que se ha visto sometida. Por tanto, los jóvenes de hoy necesitan más apoyo aún que el que se precisaba en épocas anteriores para transitar con éxito por este periodo de su vida.

Pero la adolescencia también supone un desafío sugerente porque ofrece numerosas oportunidades para el crecimiento y maduración de nuestros jóvenes. Saber aprovechar estas oportunidades está en nuestras manos si somos capaces de comprender lo que es y lo que significa la adolescencia y si ofrecemos al adolescente un creciente protagonismo en su propia educación, enseñándole a reconocer y resolver los conflictos de forma positiva, a través de la reflexión, la comunicación y la cooperación.

El objetivo de esta Línea es la promoción de los recursos personales del o la adolescente, activando los factores protectores personales, relacionales y comunitarios con el fin de favorecer su autonomía.

Modelos de Intervención con Adolescentes

Existen diferentes posibilidades de abordaje para la intervención con adolescentes en situación de riesgo psicosocial. A continuación, se realizará una breve descripción del Modelo Tradicional y del Modelo de Desarrollo Positivo-Resiliente.

A. MODELO TRADICIONAL

Este modelo de intervención con adolescentes se caracteriza por:

Enfatizar los estados patológicos de la adolescencia.

Subrayar las carencias o déficit de los y las adolescentes.

Centrarse en la enfermedad, en el síntoma y en aquellas características que se asocian con una elevada probabilidad de daño biológico o social.

Investigaciones centradas en la descripción exhaustiva de los factores que pudiesen explicar resultados negativos o no deseados, tanto en lo biológico como en lo mental.

Programas que poseen un carácter compensatorio y tienen como objetivo suplir las carencias de las personas.

Partiendo de este modelo, la visión que los profesionales tendrían del adolescente sería la siguiente:

Adolescente = Problema

Con lo cuál, el adolescente llega a los servicios de ayuda:

- Culpabilizado
- Dañado
- A la Defensiva
- Sintiendo que es el problema

B. MODELO DE DESARROLLO POSITIVO

Este modelo se caracteriza por:

Enfatizar las fortalezas y aspectos positivos de las personas.

Los daños o riesgos sufridos por una persona no determinarán la existencia de daños permanentes en ella.

Describe la existencia de verdaderos escudos protectores que atenuarán así los efectos negativos de dichos daños y, a veces, se transformarán en factores de superación de la situación difícil. Resalta los aspectos positivos que muestran las personas y da cuenta de las posibilidades que éste abre para la superación. Se preocupa de observar aquellas condiciones que posibilitan un desarrollo más sano y positivo.

Este enfoque resiliente tiene en cuenta la existencia de los factores de riesgo o vulnerabilidad pero centra el trabajo en la fortalezas para que la persona pueda enfrentar la situación de adversidad con probabilidades de éxito. De esta manera, se pasa de un enfoque de riesgo a otro enfoque basado en el desafío y en las potencialidades.

El modelo de desarrollo positivo, en contraposición con el modelo tradicional o médico se caracteriza por enfatizar los aspectos positivos de las personas, entendiendo al adolescente como una "oportunidad de intervención" y no como un problema.

Adolescente = Oportunidad

Con lo cuál, él o la adolescente se considera como:

- La expresión del malestar en la familia
- Una oportunidad de intervención
- Parte de la solución

2.

Intervenciones Representativas

- 2.1. Estrategias flexibles de intervención socioeducativas.
- 2.2. La relación educativa con él o la adolescente.
- 2.3. Posicionamientos clave en la relación educativa directa.
- 2.4. Elementos clave: la coordinación, los profesionales y la formación.

Aterrizando en lo concreto, en la práctica cotidiana durante estos años hemos pretendido traducir esta visión de la valoración e intervención socioeducativa en una metodología de trabajo, en estrategias concretas de intervención. A estas estrategias las hemos llamado "Estrategias Flexibles de Intervención Socioeducativas. (E.F.I.S.)".

2.1.

Estrategias Flexibles de Intervención Socioeducativa (E.F.I.S.)

En la práctica, para procurar una atención personalizada e individualizada es preciso que el diseño de nuestras actuaciones sea moldeable en su origen y también en su transcurso. Aún cuando partamos de unos principios de intervención más o menos próximos a otros modelos, la necesidad de utilizar estrategias y herramientas flexibles va a posibilitar ajustar en cada momento la acción y los materiales precisos para abordar los retos que vayan presentándose. Esta perspectiva supone partir de un modelo que no esté excesivamente determinado ni compartimentado, y cuyas competencias y procedimientos se encuentren señalados, propuestos, pero se alejen de planteamientos excesivamente marcados, donde sin el cumplimiento de uno de los pasos no se puede dar el siguiente. Una mecánica de programación cerrada, en el trabajo con adolescentes y jóvenes con cierta desestructuración personal y relacional, está abocada al fracaso ya que estos jóvenes suelen incumplir las normas, responsabilidades y exigencias que provienen del exterior, debido en gran medida a la propia incertidumbre de sus trayectorias vitales. Estar atentos a los momentos en que se encuentran más receptivos, para implementar entonces el recurso adecuado, que movilice a la acción constructiva, implica una importante disponibilidad del o de la profesional, tanto de conocimientos y estrategias educativas como del tiempo que requiere su presencia.

2.1.1.

Concepto

Las E.F.I.S. son "planes de acción elaborados tras un conocimiento preciso del escenario relacional y las características personales del joven, atendiendo a las posibilidades reales de intervención tanto como la incertidumbre que acompaña a las situaciones abordadas; estos planes de acción personalizados pueden y deben modificarse con agilidad de acuerdo con la información disponible y los obstáculos u oportunidades que surgen cotidianamente."

2.1.2.

Principios Metodológicos del Modelo de Estrategias Flexibles de Intervención Socioeducativa

A continuación, destacamos los principios metodológicos más significativos a la hora de caracterizar y elaborar las Estrategias Flexibles de Intervención Socioeducativa:

- **Estrecho conocimiento del contexto:** La intervención socioeducativa no puede diseñarse sin estar íntimamente conectada a las particularidades de la población a la que va dirigida, sus necesidades fundamentales, sus pautas de funcionamiento, sus carencias y sus disponibilidades, sus capacidades y sus intenciones. El o la profesional debe por tanto conocer fielmente el contexto de los y las adolescentes y jóvenes con los que interviene, su dinámica familiar, los grupos de los que forma parte, sus características y derroteros, la ocupación del ocio,...
- **Trascendencia de los elementos relacionales, del manejo del vínculo, del apego y de la afectividad con los jóvenes:** Son herramientas de trabajo habituales para los y las profesionales de lo social, a la vez que componentes trascendentales en el establecimiento de relaciones constructivas, creativas, favorecedoras de procesos de autonomía personal y de responsabilidad social.
- **Protagonismo de los y las jóvenes:** Aparece de nuevo la idea de la necesidad del sentimiento de autoría en los y las adolescentes. Para ello, el conectar, como punto de partida en la relación, con sus intereses y motivaciones es importante. La actitud de "escucha" y los espacios donde "darles la palabra" se convierten en elementos imprescindibles en toda actuación. El respeto a su libertad de elección y, como consecuencia, los procesos que facilitan el acceso al conocimiento y a la información necesarios para poder tomar decisiones pertinentes, se convierten en una cuestión central del trabajo con ellos y con ellas.

- **Estrategia frente a Programa:** Priorizar la puesta en funcionamiento de estrategias de actuación, más que de programas rígidos y acabados, es una de las ideas fundamentales en el modelo de las EFIS. El programa puede establecer una secuencia estable de acciones que deben ser ejecutadas en un entorno sin grandes cambios, lo cual puede generar bloqueos cuando las condiciones exteriores cambian. La estrategia, por el contrario, establece un guión que contempla las certezas e incertidumbres de la situación, pudiendo modificarse según los acontecimientos, el azar y las oportunidades que se den en el curso del camino. La intervención como PROCESO, el diseño de un ITINERARIO por el que el y la adolescente avanza o retrocede mientras le acompañamos.

- **Posición única y valiosa de los y las profesionales del ámbito socioeducativo.**

- **Elaboración** -de forma participada con los y las jóvenes - **de itinerarios personalizados a nivel educativo y/o laboral.**

Se produce, en definitiva, **el abordaje global de la vida del o la joven** a través de una metodología:



1. Que parte de **elaborar y desarrollar estrategias** -coordinación de acciones y de operaciones para alcanzar un objetivo - con el fin de facilitar la transición de los y las jóvenes a la vida adulta independiente y responsable.
2. **Flexible a las necesidades e intereses de cada adolescente** y joven, a las condiciones del entorno, a las capacidades y potencialidades del equipo de profesionales.
3. Desde la **creatividad** como elemento educativo, entendiendo como necesaria la revisión y actualización permanente de la práctica educativa que permita la construcción de nuevas formas de abordaje ante las nuevas necesidades, las nuevas formas de la cultura y las peculiaridades de cada uno de los y las jóvenes con los y las que se interviene.
4. **Adaptada a los tiempos**, las distintas motivaciones y momentos que viven los y las que participan en los programas de inserción.
5. Con un **seguimiento continuo**. Independientemente del grado de participación de cada uno/a, del momento en que se encuentre, se trata de no perder el contacto con él o con ella.
6. De **estabilidad referencial de los profesionales implicados** en la intervención socioeducativa, que se torna fundamental en esta metodología de trabajo, ya que los cambios en este sentido pueden ralentizar y entorpecer de forma importante el proceso seguido con los jóvenes.

7. De **acompañamiento** en los "momentos cruciales".
8. Desde el **trabajo en red, interdisciplinar y coordinado** entre los diferentes profesionales que intervienen en cada situación.
9. A partir del **diseño de itinerarios socioeducativos personalizados**, elaborados de forma conjunta con el joven, con toda la red profesional implicada en el caso y, siempre que sea posible, con el grupo familiar.

2.2.

La Relación Educativa con el o la adolescente

En cualquier proceso educativo existe cierta metodología, un cierto estilo educativo que facilita los procesos de intervención, cualesquiera que sean, tanto con jóvenes y adolescentes como con otro tipo de población. Desde nuestra opción, contemplamos tres aspectos complementarios a la hora de abordar la relación educativa: la proximidad, la consistencia y la disponibilidad.

2.2.1.

Proximidad, Consistencia y Disponibilidad: un Estilo Educativo Peculiar

La **PROXIMIDAD**, el afecto, el contacto físico, la cercanía, la accesibilidad mutua entre jóvenes y profesionales, componen el primero de los factores que nos ayudarán a establecer una relación fluida y duradera. Mantener un clima cálido, acogedor, respetuoso, favorece que los jóvenes se incorporen a ese tipo de dinámica. Aunque su comportamiento inicial pueda ser muchas veces diferente (distante, indiferente, retador) habitualmente acabarán adoptando el modo de relación establecido en el grupo, ya que en ese proceso de adaptación se sentirán cómodos, y finalmente les apetecerá mantenerlo. Tratar a los y las jóvenes de manera agradable, cordial, forma parte del "saber estar" de los y las profesionales. Pero también facilita a los y las jóvenes sentirse cercanos a ellos/as, seguros y confiados al comentarles sus problemas y sus preocupaciones, al hacerles partícipes de sus experiencias, de los acontecimientos, positivos y negativos, que forman parte de sus vidas.

Esta relación de proximidad, por otra parte, no supone que siempre haya que mantener una actitud de amable condescendencia con ellos/as, o expresarles continuamente la aprobación por lo que hacen y decirles "lo buenos que son". Es más complejo, pero también más **consistente** educativamente lograr que el o la profesional, dentro de un clima de confianza, consiga hablar con ellos/as tanto de

los bueno como de lo malo, de las cosas que funcionan y de las que hay que cambiar. Hacerles ver la situación real en la que se encuentran, los errores que cometen, las posibilidades que pierden, las oportunidades que se van encontrando por el camino y que quizás nunca vuelvan, las consecuencias que tienen sus actos. Se podrá actuar desde posiciones de autoridad cuando así lo requieran las circunstancias, por parte de estos "*personas adultas significativas*" para el o la joven, ya que éste ha llegado a considerarles personas próximas, reconocidas afectivamente y, en muchas ocasiones, admiradas como tales.

Por otra parte, junto a la firmeza debe existir una actitud de permanente **disponibilidad**. La "*relación de ayuda*" significa que la persona adulta está disponible para prestarle esa ayuda cuando él nos la pida y que de modo incondicional va a estar a su lado. Si hay vinculación afectiva, el o la profesional podrá influir en positivo, ser modelo a seguir, y crear condiciones de protección ante las conductas antisociales.

2.2.2.

El Profesional o la Profesional y la Relación Educativa

La relación significativa y el acompañamiento posibilitarán al educador o educadora el ayudar al o la joven a elaborar los momentos nodales de su itinerario, analizando conjuntamente esos momentos, ayudándole a detectarlos y valorarlos en su justa medida. Para ello, nos servimos del instrumento más rico, más eficaz, más flexible e influyente que poseemos: **LA PALABRA**, la expresión a través del gesto en una "*conversación cualificada*". Y es cualificada porque el o la profesional es un profesional formado para la tarea socioeducativa, y esa formación debe incluir sus competencias comunicativas: el valor de su palabra, de su postura, de sus silencios, de los ritmos,...

Esta relación no se puede mantener desde la fría distancia del observador imparcial, ya que el adolescente siempre va a reaccionar negativamente cuando cualquier adulto pretenda acercársele desde la fiscalización o el control. Difícil resultado obtienen las relaciones de poder más o menos explícitas, en las que el adulto se posiciona exigiendo el cumplimiento de objetivos. Sin embargo, las **actitudes de diálogo, escucha y negociación** harán posible ocupar una posición de "*persona adulta significativa*", de referente importante a la hora de interpretar la realidad y tomar decisiones.

Hablamos de una persona adulta, profesional, que conoce las necesidades e intereses del o la joven a nivel emocional, cognitivo, familiares, económicas, físicas, ... y no ayuda a satisfacer esas necesidades desde la sobreprotección sino **activando al joven** para que las vaya satisfaciendo progresivamente por sí mismo. Por tanto,

el modelo de intervención que describimos tiene al joven como “protagonista” y es un modelo caracterizado por la participación activa, el aprendizaje significativo y la relación interpersonal.

El o la profesional deberá, tras lograr vinculación con el o la adolescente, establecer una relación en la que atienda a las emociones del o la joven y, lo deberá hacer al objeto de ayudar al joven o la joven a tomar conciencia de su historia y problemática familiar y personal, ayudándole a reconstruir el relato de sus experiencias traumáticas y lograr darle un sentido a su vida. En definitiva, ayudar al o la adolescente en la construcción de su propia identidad.

Por otra parte, se encuentra la **acción tutorial**, la intervención directa con el o la joven se desarrollará básicamente mediante acciones tutoriales en su ámbito de convivencia, en el contexto abierto, y no se centrará exclusivamente en él sino que incluirá, según convenga, a otras personas significativas.

A través de la elaboración de un proyecto de intervención individualizado (itinerarios personales), importante como hoja de ruta a seguir, partimos de definir la meta última a alcanzar, una meta que ha de ser tan realista como tangibles las posibilidades de su consecución. En este itinerario se definen los hitos por los que hay que transitar para alcanzar esa meta, los pasos concretos y secuenciados que dan forma a un proceso completo y vital que “ocupa” el tiempo y la realidad del adolescente durante un periodo muy importante de su vida: un periodo en el que se produce el paso progresivo del sistema educativo al laboral, de la dependencia familiar a la plena autonomía personal. El itinerario concebido como proceso, es en sí mismo el camino a recorrer, y desde el equipo educativo se hace hincapié en cada paso, se resalta cada logro parcial que el joven debe superar para acercarse al objetivo último planteado. Pero no hemos de olvidar, en ese transcurrir, que los y las adolescentes/jóvenes con los que trabajamos están muy lejos de compartir nuestra visión de la realidad. Para un o una adolescente el futuro es un tiempo que solo se conjuga en muy determinadas ocasiones, y casi siempre en voz de adulto; si el futuro viene impuesto, supone tareas poco gratas e implica cambios drásticos en su forma de vida [cuanto menos se hable de él, mejor]. Por otra parte esos cambios que les proponemos lo son hacia una supuesta normalidad que suele coincidir poco con lo que los y las adolescentes y jóvenes en dificultad social entienden por tal concepto.

Este itinerario se sustenta en cinco pautas de acción:

- **Proyectar.** El joven debe lanzar la vista adelante, ideando el punto próximo que desea alcanzar. Para ello se servirá de sus deseos y expectativas, de sus experiencias pasadas y precisará de referentes personales –profesionales, familia, amigos– para contrastar sus valoraciones, el análisis de sus capacidades, aptitudes, así como de los apoyos de los que dispone para afrontar la tarea.

Las estrategias educativas que utiliza el equipo en este momento son: la Entrevista de Acogida, las Tutorías y los Pactos y Acuerdos.

- **Aprender.** A partir del proyecto, surgirán necesidades de aprendizajes concretos, destrezas que hay que adquirir, hábitos a reforzar o a reducir, conocimientos sociales o profesionales que hay que incorporar. Habrá que realizar prácticas en terrenos protegidos y recibir orientación para perfeccionar modelos de comportamiento.

En relación a esta pauta de acción hay amplias posibilidades y recursos, estrategias de trabajo ya perfiladas: el Taller de Empleo, la Formación Académica, Ocupacional y No Formal, Formación en Centros de Trabajo, Habilidades Sociales y Laborales, las Técnicas de Rol playing, entre otras.

- **Actuar.** El paso a la acción es importante y no debe demorarse en el tiempo, pues los jóvenes necesitan la activación, el movimiento hacia el exterior, la participación en el entorno. Arriesgar la palabra y la acción es sinónimo de intencionalidad, de puesta a prueba de lo aprendido y de uno mismo o una misma.

En este, como en tantos momentos, resulta imprescindible el acompañamiento personal y confiado, los seguimientos cercanos de los resultados de las acciones emprendidas, los acuerdos con diferentes entidades que mejoren la receptividad hacia los jóvenes, y las subvenciones y apoyos económicos que puedan ayudar a salvar algunos obstáculos –como por ejemplo la falta de dinero para desplazarse–, necesidades básicas que han de ser mínimamente cubiertas durante el proceso.

- **Experimentar.** Si la acción se mantiene suficientemente en el tiempo, el joven podrá experimentar la realidad a la que se está incorporando, podrá vivir y descubrir matices que no supuso en un principio. La acción se unirá a las emociones que le suscite y podremos comprobar cómo descubre nuevas formas de ubicación, de relación con el entorno. Se enriquecen los registros de relación y de comprensión de la realidad personal y social. Las técnicas para el mantenimiento del empleo, para la reducción de la ansiedad que genera la incertidumbre de moverse en ambientes novedosos, la resolución de conflictos por leves que sean, sacarán a la luz habilidades propias del sujeto, a quien le resultará gratificante descubrirse.

- **Reflexionar.** La euforia del éxito, o la decepción por no lograrlo, precisarán de un lugar para la elaboración del proceso. Valorar los pasos dados, los obstáculos encontrados, las mejoras y también las actuaciones menos acertadas, deben tener como propósito extraer conclusiones útiles, constructivas, moldeadoras de un nuevo encuentro con la ideación: el comienzo del nuevo proyecto parcial del itinerario.

Desde estas pautas de actuación el o la joven, en relación con el o la profesional de referencia, puede ir dando pasos, siendo consciente de cada instante, extrayendo

conocimientos y vivencias enriquecedoras y, sobre todo, evitando conceptualizaciones del tipo "todo o nada", "éxito-fracaso", "marginado-integrado".

Finalmente, señalar que el itinerario integrará de forma estructurada los elementos necesarios para clarificar, guiar, organizar y evaluar la intervención con el o la adolescente y/o joven, y deberá incluir al menos los siguientes elementos:

Objetivos (generales y específicos), que se formularán como logros a alcanzar por el o la adolescente y que deben ser el producto del debate, el diálogo y el mutuo entendimiento.

Se deberá ayudar al o la adolescente a entender la necesidad de establecer objetivos claros y realistas que puedan ser ordenados en niveles de logro accesibles.

Para ello deberán ser evaluables, estableciendo los indicadores pertinentes y explicando al o la adolescente cómo van a ser evaluados y quién tendrá esa responsabilidad.

El o la adolescente tendrá constancia de las consecuencias derivadas tanto del cumplimiento como del incumplimiento de los objetivos propuestos.

Actividades y tareas específicas para alcanzar los objetivos. Se especificará para cada objetivo las actividades o tareas específicas que haya que realizar, quiénes han de llevarlas a cabo, el tiempo previsto para ello, las condiciones bajo las que deben realizarse y el nivel mínimo exigido. Se formularán en términos de conducta, especificando lo que se tiene que hacer y delimitando las responsabilidades del equipo de profesionales y del o la adolescente en las tareas asignadas. Se describirán en un lenguaje comprensible para él o ella.

Recursos humanos, materiales, técnicos, etc. necesarios para alcanzar los objetivos, así como otros recursos que resulten precisos.

Tiempos previstos para la consecución de los objetivos, acordando aproximaciones iniciales en la consecución de éstos, así como la duración estimada de las tareas y actividades.

Tiempos marcados para la evaluación continua del itinerario y de los objetivos.

Una vez diseñado el itinerario será consensuado y coordinado con los o las responsables de Servicios Sociales.

2.3.

Posicionamientos Clave en la Relación Educativa Directa

El aspecto relacional es uno de los elementos esenciales, y desde esta perspectiva relacional destacamos a continuación algunos posicionamientos que consideramos relevantes:

1. Cercanía Personal.

Compartir los esfuerzos, las expectativas, las frustraciones, los fracasos y los éxitos.

2. Disponibilidad.

El o la profesional está disponible para prestar ayuda cuando el o la joven la pida, y de modo incondicional está a su lado, pero no necesariamente "de" su lado.

3. Comunicación Clara, Honesta, Veraz y con Humor.

Se descartan los juicios severos, los prejuicios, el menosprecio y los privilegios desiguales.

4. El Acompañamiento.

Como pieza clave de la relación vincular, de la superación de retos, del compromiso mutuo y garante de la búsqueda del mayor éxito posible; el seguimiento de los progresos o dificultades del o la joven como parte de un acompañamiento responsable.

5. Seriedad de los Compromisos.

Con la tarea y con los objetivos planteados. Compromiso compartido: "yo trabajo por ti en la medida en que tu lo hagas por ti"; la premisa básica es movilizar hacia la acción constructiva.

6. Flexibilidad.

En los tiempos permitidos para el paso a la acción en cada joven -tiempos de espera, de elaboración del momento, que deben ser respetados e instrumentados como parte del proceso.

7. Respeto.

Respeto a las decisiones del o la joven, a su voluntariedad e, incluso, a la libertad en el acceso a la ayuda de los y las profesionales.

8. Atención a las Peculiaridades.

Diseños de actuación personalizados e individualizados.

2.4.

Elementos clave: la Coordinación, los Profesionales y la Formación

2.4.1.

La Coordinación: El Equipo

Una intervención que se define como proceso y que se caracteriza por el acompañamiento y seguimiento de la persona usuaria en el desarrollo del itinerario de inserción necesita conocer continuamente la situación del o la joven para ajustar las actuaciones a sus necesidades. Esta difícil tarea sólo puede ser abordada con éxito desde unos parámetros determinados, necesariamente compartidos por el equipo de trabajo y todos los agentes implicados en el itinerario del o la adolescente y/o joven.

Si uno de los objetivos de la intervención socioeducativa consiste en "poner en circulación" a los participantes, reintegrarlos a los circuitos de funcionamiento normalizado de los y las adolescentes y/o jóvenes de su entorno y de su generación, el propio profesional debe estar integrado en esos circuitos, en la red que ha de reconstruir en torno a él o ella y en la que ha de conseguir que participe.

La coordinación debe:

- Posibilitar que todos los agentes aporten su información y sus perspectivas, asegurando una distribución coherente de roles y responsabilidades.
- Facilitar la integración de las intervenciones.
- Compartir criterios dentro de los equipos y asegurar un acuerdo básico de intervención.
- Favorecer que el joven tome parte en el proceso de evaluación y planificación.
- Articular protocolos de detección, derivación e intervención.
- Crear y mantener canales de comunicación.
- Movilizar nuevos recursos e iniciativas que pretendan la reducción de las situaciones de riesgo y/o dificultad social, y favorezcan la integración social.

En cuanto a la Coordinación Externa, se pueden establecer diferentes finalidades en función de las etapas del itinerario del menor en el Proyecto correspondiente.

2.4.2.

Los profesionales, Clave en la Intervención con los y las adolescentes

La intervención socioeducativa con jóvenes en situación de riesgo psicosocial y/o dificultad social no es una tarea fácil y, en el desarrollo de su labor los profesionales responsables de esta intervención deben hacer frente a multitud de desafíos.

Entre ellos:

- Aprender a manejar las resistencias a su intervención por parte de las personas con las que trabajan, introduciéndose en la vida de quienes en ocasiones no desean su presencia, o convirtiéndose en blanco de hostilidad y del rechazo de algunos de los jóvenes o de las familias a las que se pretende ayudar.
- Asumir la dualidad y conflictividad intrínseca a los principales roles que han de desempeñar.
- Atender habitualmente a un elevado número de casos.
- Lograr una coordinación adecuada y un trabajo compartido en diferentes ámbitos de intervención y con entidades muy diferentes.
- Tomar decisiones de gran importancia para la vida de otras personas, con criterios no siempre fáciles de explicitar.

De modo que sobre estos y estas profesionales recae a menudo la responsabilidad de adoptar decisiones con cierta premura ante situaciones realmente complejas, ante dilemas para los que no existe una única solución satisfactoria, y donde el riesgo de equivocarse es alto.

Esta difícil tarea solo puede ser abordada con éxito desde unos parámetros determinados, necesariamente **"compartidos"** por el equipo de trabajo, aunque en la práctica sean asumidos de forma muy diferente en función de la entidad, de la composición del equipo o del ámbito de intervención a que nos refiramos. Todos ellos constituyen el marco del **"trabajo en red"**, imprescindible desde nuestro punto de vista para conseguir algún resultado positivo con la intervención socioeducativa.

Este trabajo en red incorpora elementos como:

- El **trabajo en equipo, cohesionado y coherente.**

- La **formación flexible y adaptada al objeto de trabajo** de los profesionales implicados a las profesionales implicadas.
- La **coordinación institucional**.
- El **enfoque transdisciplinar en la interpretación de la realidad** sobre la que se interviene, en la toma de decisiones y en la propia intervención.

La tarea individual, cuando se convierte en quehacer en solitario, aislado del resto de los y las profesionales e instituciones cuya labor gira en torno a los y las jóvenes en dificultad social, pierde su sentido.

Si uno de los objetivos de la intervención socioeducativa consiste en “poner en circulación” a los y las jóvenes, reintegrarlos o reintegrarlas a los circuitos de funcionamiento normalizado de los y las jóvenes de su entorno y de su generación, el y la profesional debe estar integrado en esos circuitos, en la red que ha de reconstruir en torno al o la joven y la que ha de conseguir que participe.

Uno de los éxitos del funcionamiento de los programas desarrollados con jóvenes en dificultad social radica en la **organización y formación de sus equipos**.

La disposición de los espacios debe permitir una comunicación ágil, directa y en tiempo real entre los miembros del equipo.

Los fundamentos teóricos que sustentan la intervención son debatidos y compartidos por todos los miembros del equipo, de forma que se genera un modelo de trabajo común, que caracteriza a ese equipo concreto, y se transmite en su actuación cotidiana con los y las jóvenes. La sistematización del trabajo, la elaboración y análisis de la información, la organización de las tareas, son ocupaciones comunes a todos. Las jerarquías existen, pero son funcionales, adecuadas a la tarea a desarrollar, y no de rango. Las responsabilidades son compartidas.

El EQUIPO es el **espacio de reflexión y toma de decisiones** que garantiza una aproximación más fluida y contrastada a una realidad con caras muy diferentes.

Los y las profesionales han de tener un **alto grado de autonomía**, lo que les permite ofrecer respuestas rápidas a situaciones cambiantes, adecuar la intervención a las características del caso tratado, a sus fluctuaciones y peculiaridades. Esta alta autonomía en las acciones de los y las profesionales enriquece y ayuda a innovar las respuestas y herramientas para la intervención, pero en contrapartida exigirá un **alto nivel de formación**, una probada competencia en el manejo de estrategias y en las habilidades de comunicación y de relación con la población atendida, junto a una importante **capacidad de trabajo en equipo**, de resiliencia y agilidad en las repuestas ante situaciones inciertas.

2.4.3.

La Formación Necesaria para Actuar en la Incertidumbre

En lo que concierne a la formación de los equipos, señalar que los modelos clásicos de formación se muestran poco adecuados para este tipo de actividad educativa.

Los cursos sobre contenidos más o menos ajustados a la práctica profesional siempre aportan nuevas visiones, nuevas técnicas y herramientas de trabajo, pero en ámbitos de actuación donde la incertidumbre reina, donde el día a día nunca es igual, donde los modelos de actuación solo a veces pueden repetirse se **requiere de otro tipo de formación.**

Afrontar las incertidumbres es una de las tareas cotidianas de los profesionales que trabajan con adolescentes y jóvenes en dificultad social; formarse para ello es a la vez una necesidad y una tarea de futuro. De ahí, que la formación se caracterice por:

En primer lugar, se trate de una **formación simultánea de equipos completos.** En ella participan todos los y las componentes de un mismo equipo profesional, independientemente de su formación inicial o de la función para la que fueron contratados. En este tipo de formación los contenidos pueden ser elegidos por el propio equipo, en función de sus prioridades, o responder a las aportaciones que desde el campo de la investigación y la innovación educativa se están produciendo en su ámbito de trabajo. Estos contenidos formarán parte de un bagaje común, compartido por todo el equipo, debatido y reflexionado conjuntamente.

A través de la formación conjunta se construirá paulatinamente un modelo único, contextualizado y eminentemente práctico, útil en la intervención socioeducativa cotidiana.

En segundo lugar, hay que situar una **formación no tan instrumental como la centrada en la "estrategia" y en el acuerdo en torno a los principios de actuación.**

El posicionamiento teórico de los y las profesionales, a través del conocimiento de los distintos modelos de intervención y las líneas de pensamiento que los sustentan, del análisis crítico e informado de la realidad social, de la reflexión y el debate en torno a los paradigmas que guían nuestros aprendizajes, será la clave para cimentar una sólida estructura de funcionamiento, con una visión actualizada y coherente del mundo en que vivimos y del papel que ocupamos en él, y que ocupan los y las jóvenes con los y las que trabajamos.

En tercer lugar, podemos hablar de una **formación que implica supervisión**, revisión en equipo de las formas de organización, de los modos y maneras en que se toman decisiones, sobre quien las toma, cuando y por qué, y acerca de las repercusiones de los afectos y de las formas de comportarse de los profesionales con los que se comparte el trabajo cotidiano. Y de las consecuencias que todo ello tiene en el desempeño de la tarea, en la relación con las personas con las que intervenimos.

Y, por último, una **formación que potencia la creatividad, la diversidad, que cruza las líneas de la disciplinarianidad** y recoge lo mejor de cada experiencia, de cada formación, de cada perspectiva sobre el acontecer cotidiano. Una formación que, en definitiva, proporciona instrumentos para afrontar la incertidumbre y el cambio, no verdades acabadas ni herramientas estandarizadas que, siendo útiles circunstancialmente, llega a hacernos creer que sin ellas no hay posibilidad de intervención, nos crean la dependencia del experto o la experta que ha de decirnos como hacer y obstaculiza nuestra propia búsqueda de soluciones originales, adaptadas, flexibles y, en general, mucho más eficaces.

3.

Para Saber Más

AAVV-PROYECTO TELÉMACO (2005): *El presente: una apuesta de futuro. Buenas prácticas en la atención a jóvenes en proceso de inserción sociolaboral y autonomía.* Murcia: Fundación Diagrama-Intervención psicosocial.

ARAMBURU DE PERO-SANZ, B. (1995): *Rasgos de personalidad en menores institucionalizados: un estudio con adolescentes acogidos en centros de menores protegidos de la Comunidad de Madrid.* Madrid: Universidad Pontificia de Comillas (tesis doctoral).

BENDIT, RENE Y STOKES, DERMOT (2004): "Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable", en *Revista de Estudios de Juventud*, nº 65, pp. 11 a 29. Madrid: Instituto de la Juventud.

BENITEZ, JUAN LUIS Y JUSTICIA, FERNANDO (2006): "El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno", en *Revista electrónica de investigación psicoeducativa* nº 9, pp. 151-170. Almería: EOS y Universidad de Almería.

BLANCO MARTÍNEZ, R. (1981): "Sistema educativo y marginación", en *Documentación Social* nº 44, pp. 125-140. Madrid: Cáritas Diocesana.

BRACHO, T. Y ZAMUDIO, A. (1995): *Tasas de retorno de la educación general especializada del nivel medio superior. Ajuste por desempleo.* Documento de trabajo nº 45. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.

BRONFENBRENNER, URIE (1987): *La ecología del desarrollo humano.* Buenos Aires: Paidós.

CABRERA SUÁREZ, DÉNIZ DÉNIZ, M.C. Y SANTANA MARTÍN, D.J. (2003): *Responsabilidad social corporativa en la empresa familiar española.* Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

CABRERA, PEDRO JOSÉ Y RUBIO, M^a JOSÉ (2003): *Personas Sin Techo en Madrid. Diagnóstico y Propuestas de actuación.* Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid y Comunidad de Madrid.

CACHÓN, LORENZO (1998): *Políticas de inserción de los jóvenes en los mercados de trabajo en la Unión Europea.* Montevideo: Cinterfor/OIT.

CACHÓN, LORENZO (2004): *Las políticas de transición: estrategia de actores y políticas de empleo juvenil en Europa.* Madrid: Instituto de la Juventud.

COLOM, ANTONIO J., Y COL. (1987): *Modelos de intervención socioeducativa.* Madrid: Narcea.

COMISIÓN EUROPEA (2001): *Un nuevo impulso para la juventud europea.* Bruselas: Comisión Europea.

CONDE GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO, FERNANDO (2005): "Los adolescentes ante un futuro laboral que cambió", en *Actas del Congreso "Ser adolescente, hoy"*. Madrid: FAD.

COSTA, M. Y LÓPEZ, E. (1991): *Manual del Educador Social.* Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

CRITTENDEN, PATT (1988): "Relationships at Risk", in J. Belsky and T. Nezworski (eds.), *Clinical Implications of Attachment* [pp 136-174]. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

CUESTA GONZÁLEZ, M., GALINDO GARCÍA, A. (2005): *Las inversiones socialmente responsables.* Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

DE PAUL, JOAQUÍN (1996): "Explicaciones etiológicas de las diferentes situaciones de maltrato y abandono infantil", en De Paul, J. y Arruabarrena M.I. *Manual de protección infantil.* Barcelona: Masson.

DÍAZ AGUADO, M^a JOSÉ (1999): *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Fundamentación psicopedagógica* [volumen I] Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.

DOLTÓ, FRANÇOISE (1990): *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.

DU BOIS-REYMOND, M., STAUBER, B., POHL, A., PLUG, W. AND WALTHER, A. (2002): How to avoid cooling out? Experiences of young people in their transitions to work across Europe, in *YOYO working paper 2*, internet: www.iris-egris.de/yoyo.

DU BOIS-REYMOND, MANUELA Y LOPEZ BLASCO, ANDREU (2004): "Transiciones tipo yoyo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos", en *Revista de Estudios de Juventud*, n^o 65, pp. 11 a 29. Madrid: Instituto de la Juventud.

EQUIPO OPCIÓN 3 (2000): "Trabajar en la inserción social de jóvenes en dificultad", en *Revista Documentación Social* n^o 120. Madrid: Cáritas Diocesana.

EUROPE, THE EUROPEAN COMMISSION, (2003): "Employment and Social Affairs", in *The Social Inclusion Process*, 18 junio de 2003. www.europa.eu.int

FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. (1998): *Y después... ¿qué? Estudio de casos que fueron acogidos en residencias de protección de menores en el Principado de Asturias*. Oviedo: Consejería de Servicios Sociales del principado de Asturias.

FUNES, JAUME (1991): *La nueva delincuencia infantil y juvenil*. Barcelona: Paidós.

FUNES, JAUME ET AL. (1998): *La relación educativa con los chicos y chicas adolescentes en pisos- residencia*. Consejería de Servicios Sociales. Comunidad de Madrid. [Documento técnico].

GARBARINO, J. ; KOSTELNY, K. (1992): "Child maltreatment as a community problem", in *Child Abuse and Neglect* n^o 16, 455-464.

GARCÍA BARRIOCANAL, C.; IMAÑA, A. Y DE LA HERRÁN, A. (2006): "Menores protegidos de la Comunidad de Madrid. Cómo están y cómo valoran ellos y sus familiares la experiencia de acogimiento residencial", en *Educación y Futuro* n^o 14; abril 2006. Madrid: CES Don Bosco.

GOFFMAN, ERVING (1987): *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu-Murguía.

GRACIA, E. Y MUSITU, G. (1993): *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

HARTMAN, ANNE. (1979): *Finding families. An ecological approach to family assessment in adoption*. Londres: Sage Publications.

HERRERO YUSTE, M^a NIEVES (2003): "Adolescencia, grupo de iguales, consumo de drogas y otras conductas problemáticas", en *Revista Estudios de Juventud*, nº 62. Madrid: Instituto de la Juventud.

INGLÉS, ANTONI, ET AL. (2005): *Aprendiendo a volar. Estudio para el análisis de los programas europeos Mentor 15 y Ulises dedicados al proceso de socialización de adolescentes y jóvenes tutelados que han alcanzado la mayoría de edad o están cerca de ella.* Murcia: Fundación Diagrama.

INJUVE (INSTITUTO DE LA JUVENTUD) (2004): Informe Juventud de España 2004. Madrid: Instituto de la Juventud.

IMMF (INSTITUTO MADRILEÑO DEL MENOR Y LA FAMILIA) (1996): *Atención a adolescentes en pisos- residencia.* [Documento técnico nº 6]. Madrid: IMMF. IRIS (INSTITUTE FOR REGIONAL INNOVATION AND SOCIAL RESEARCH) (2005). *Thematic Study on Policy Measures Concerning Disadvantaged Youth.* Tübingen: Institute for regional Innovation and Social Research (IRIS).

JIMENEZ BARCA, ANTONIO (2005): *Yo soy un latin king.* Diario El País, 25 de julio de 2005. Madrid.

JIMENEZ BARCA, ANTONIO (2005): *La generación de los mil euros.* Diario El País, 23 de octubre de 2005. Madrid.

HAIK, KAOUTAR Y MORÓN, V. (2006): *La niña de la calle.* Barcelona: Styria.

LANZARA, G.F. (1993): *Capacità negativa. Competenza protgettuale e modalità di intervento nelle organizzazioni.* Bologna. Il Mulino.

LE MOIGNE, JEAN-LOUIS (1995): *Les épistémologies constructivistes.* Paris: PUF.

LERBET-SERENI, FREDERIQUE (2004): *La relation pédagogique: éclairage systémique et travail des paradoxes.* Maître de Conférences. HDR. Université de Tours.

LEPOUTRE, DAVID (1999): "La cultura de rue adolescente dans les grands ensembles de banlieue", à Morin, E. (1999) *Le défi du XXI^e siècle. Relier les connaissances.* Paris: Éditions du Seuil.

LOMAS, MARTÍN Y FERNÁNDEZ, JORGE (2005): *Estudio comparativo del acogimiento residencial de la Comunidad de Madrid en el contexto nacional.* Madrid (documento técnico).

MCGOLDRICK, MÓNICA Y GERSON, RANDY (1987): *Genogramas en la evaluación familiar.* Barcelona: Gedisa.

MEC (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA) (2005): *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Oficina de Estadística.

MELENDRO, MIGUEL (1998): *Adolescentes protegidos. Una aproximación desde la perspectiva de la Pedagogía Ambiental*. Madrid: Comunidad de Madrid.

MELENDRO, MIGUEL. (Coord.) (1999): *Proyecto Único de Intervención. Normalización y territorialización en la atención residencial a la infancia*. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales. Comunidad de Madrid.

MELENDRO, M., PERDOMO, S. Y SUÁREZ, L. (COORD.) (2000): "Adolescentes y jóvenes en dificultad social", número monográfico nº 120 de *la Revista Documentación Social*. Madrid: Cáritas Española.

MELENDRO, M., PERDJO, I. (2006): "El tránsito a la vida adulta de adolescentes y jóvenes en dificultad social: estrategias flexibles de intervención socioeducativa", en *Congreso Internacional de Psicopedagogía*. Melilla: Universidad de Granada.

MELENDRO, MIGUEL (Coord.) (2007): "El tránsito a la vida adulta de los jóvenes protegidos. Estrategias flexibles de intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social". (Documento técnico. Investigación).

MORENO, M.C. ET AL. (1995): "Detección y caracterización del maltrato infantil en la comunidad Autónoma Andaluza", en *Infancia y Aprendizaje* nº 71. Noviembre de 1995. Madrid: Aprendizaje SL.

MORIN, EDGAR (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

MORIN, EDGAR (2005): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

NÚÑEZ, VIOLETA (1990): *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

OECD (2001): *Knowledge and skills for life. First Results from Pisa 2000 (Programme for International Student Assessment 2000)*. OECD.

OECD (2003): *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA*. OECD Publishing.

PALACIOS, J. (1995): "Los datos del maltrato infantil en España: Una visión de conjunto" en *Infancia y Aprendizaje* nº 71; noviembre de 1995. Madrid: Aprendizaje SL.

PELÁEZ, ANDRÉU (2005): "Interviniendo con adolescentes y con padres. El trabajo en el propio entorno del adolescente y la mediación como instrumento de intervención", en *Revista de Educación Social*, nº 4, septiembre de 2005.

Publicación digital editada por ASEDES: [Asociación Estatal de Educación Social].

PROYECTO EUROPEO HOPE (HOMELESS PEOPLE TOWARDS EMPLOYMENT) (2000): *La inclusión en el mundo laboral. Un desafío para las personas sin hogar.* Madrid: Ayuntamiento de Madrid y Fondo Social de la Unión Europea.

PROYECTO TELÉMACO (2005). *El presente: una apuesta de futuro. Buenas prácticas en la atención a jóvenes en proceso de inserción sociolaboral y autonomía.* Murcia: Fundación Diagrama-Intervención psicosocial.

QUICIOS, PILAR (2005): *Población inmigrante: su integración en la sociedad española (una visión desde la Educación).* Madrid. Pearson.

RAHONA, MARTA Y VAQUERO, ALBERTO (2003): "La transición de los jóvenes desde el sistema educativo al mercado de trabajo. Una aproximación para la Comunidad de Madrid", en *V Jornadas de Economía Laboral*. Julio de 2003. Reus: Departament d'Economia. Universitat Rovira i Virgili.

RAMÍREZ OSES (1988): *La percepción social en el adolescente inadaptado.* Vitoria: Ed.Gobierno Vasco.

REGLAMENTO DE LA LEY ORGÁNICA 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

ROLL C.N; TORO, P.A; ORTOLA G.L. (1999): "Characteristics and experiences of homeless adults: A comparison of single men, single women, and women with children", in *Community Psychol.*, 27:189-98.

ROMERO, MANUEL; RAMOS MARÍA; MARCH JOAN CARLES (2002): "Perfil de los jóvenes sin hogar, dificultades para la utilización de los servicios sociosanitarios y propuestas de mejora, en *Enfermería Emergente* 2002;4(1):14-23.

ROSER HERNÁNDEZ, ISABEL (2005): *Guía de la Responsabilidad Social Corporativa para las PYMES. Observatorio de la Responsabilidad Social Corporativa.* Madrid.

SALDAÑA, D., JIMENEZ, J. Y OLIVA, A. (1995): "El maltrato infantil en España: Un estudio a través de expedientes de menores" en *Infancia y Aprendizaje* nº 71. Noviembre de 1995. Madrid: Aprendizaje SL.

SÁNCHEZ, MÓNICA (2003): *A ciegas. Mil historias de la calle.* Madrid: Fundación RAIS y Obra Social Caja Madrid.

SÁNCHEZ GARCÍA, Mª FE. (2006): "Los contextos de orientación sociolaboral y la atención grupo en riesgo de exclusión: nuevo campo de intervención en psicopedagogía", en *l Congreso Internacional de Psicopedagogía.* Melilla: Universidad de Granada.

SÁNCHEZ JUÁREZ, ANA (2007): *¡Ojala ganara 1.000 euros!*. Diario El País. 14 de enero de 2007. Madrid.

SCHULTZ, THEODORE W. (1981): *Invirtiendo en la gente. La cualificación personal como motor económico*. Barcelona: Ariel.

STUFFLEBEAM, D.L. Y SHINKFIELD, A.J. (1989): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.

SUÁREZ GONZÁLEZ, LUIS (2000): "Tutorías con adolescentes de protección", en Melendro, M., Perdomo, S. y Suárez, L. , *Adolescentes y jóvenes en dificultad social*. Madrid: Cáritas Española.

TARÍN, MANUEL Y NAVARRO, JAVIER (2006): *Adolescentes en riesgo. Casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa*. Madrid: CCS.

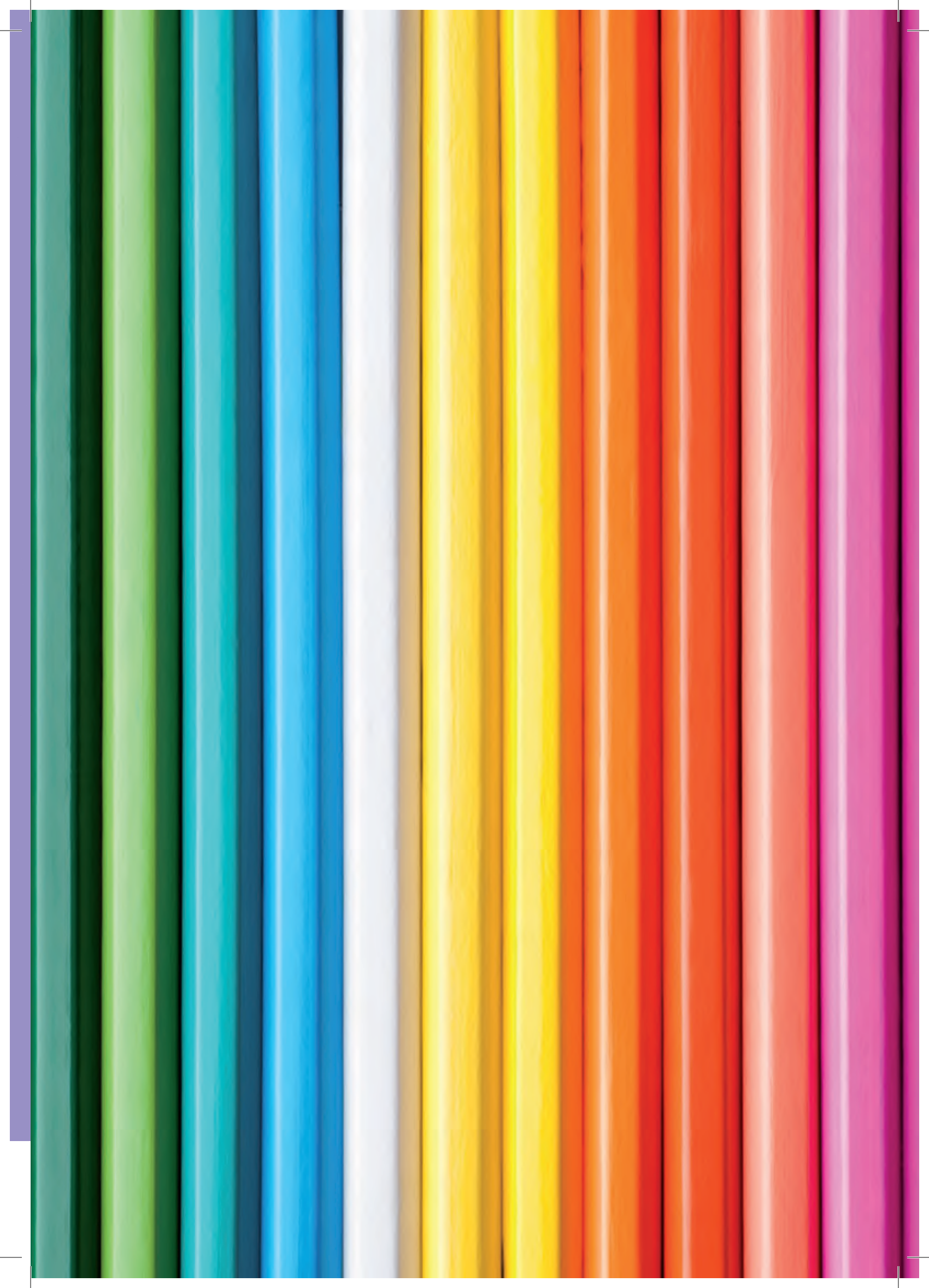
VALVERDE, JESÚS (1988): *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.

VELAZ DE MEDRANO, CONSUELO (2004): *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

WAGENSBERG, JORGE (2003): *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets.

WALTHER, A., STAUBER, B. ET AL. (2002): *Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?* EGRIS, Leske and Budrich, Opladen.

WILLIAMSON, J.M., BORDUIN, C.M.; HOWE, B.A. (1993): "Ecología de los malos tratos infligidos a los adolescentes: análisis múltiple de los abusos de carácter físico y sexual y del abandono que sufren los adolescentes", en *Revista de Psicología Social Aplicada* nº 1, vol.3, pp.23 a 49. Valencia: Sociedad Valenciana de Psicología social.





LÍNEA

PROMOCIÓN DE FUENTES DE APOYO EN EL ENTORNO FAMILIAR Y COMUNITARIO

1.

Introducción

Esta línea está especialmente dedicada a la promoción de factores protectores en el entorno familiar, a través de las redes naturales de la familia y de los recursos a los que la familia pueda acceder desde su red social. En este sentido podemos definir el apoyo social como aquel intercambio real entre individuos a partir de las relaciones sociales, en el cual existe por parte del proveedor de la ayuda el objetivo percibido de incrementar el bienestar del receptor (Navarro, S., 2004). Este se puede expresar de formas diferentes: como el apoyo formal cuando media un servicio o administración profesionalizada; e informal en relación a la existencia de relaciones frecuentes, no conflictivas (Guinot, C, 2009). Dentro de éstos apoyos se podrían desempeñar diferentes tipos de funciones (Ander-Egg, E., 1995): apoyo material, apoyo emocional, apoyo motivacional, apoyo para elevar la autoestima, apoyo de compañía, apoyo informativo / formativo.

El desarrollo de una intervención familiar que contemple los objetivos de esta línea como preferentes, tratará de dar respuesta a las necesidades de las familias, activando o creando **redes de apoyo**, que permita generar cambios que propicien la estabilidad y protección necesaria de sus miembros.

Rentabilizar el trabajo en red requiere de la construcción de **contextos colaborativos** dentro de los propios equipos de profesionales y además también con otras instituciones, servicios y/o la red natural de la familia para conseguir que los diferentes elementos de la red trabajen de forma colaborativa. Con esta forma de abordar la intervención se potenciarán las experiencias de cambio en las familias.

Cuando hablamos de red nos estamos refiriendo a:

- La red natural o primaria de una familia, que queda definida por las relaciones que mantiene con su entorno. Esta red natural está determinada por la propia historia familiar, sus relaciones, los sucesos vividos y el espacio en el que han tenido lugar. En esta se contemplan figuras de apoyo que pueden ser: familiares, amistades, vecinos, compañeros de trabajo, relaciones derivadas de la participación en otros ámbitos etc.
- La red institucional o secundaria, conformada por las instituciones y recursos que pueden prestar servicios a la familia.

Nos parece importante destacar que lo característico de esta línea es la presencia de factores externos a la unidad familiar, que pueden aportar apoyo a la misma, en beneficio de la atención que reciben los niños, niñas y adolescentes que forman parte de ella. Hemos tenido en cuenta tanto la red natural como la institucional para desarrollar las intervenciones representativas de esta línea y hemos intentado recoger el enfoque colaborativo en cada una de ellas, tratando por igual a los dos elementos definitorios de la red, natural e institucional, ya que detrás de estas definiciones encontramos personas que tienen en común promover el bienestar en la infancia, la adolescencia y sus familias.

Consideraciones Generales

La **coordinación** entre los recursos permite plantear acciones más eficaces de protección del menor y atención a las familias, manteniendo su protagonismo y promoviendo su visibilidad entre los diferentes recursos con los que trabajamos. Desarrollar el trabajo en red con la participación de la familia, implicándola en la coordinación, permite partir de la visión que tiene la misma sobre su situación, incorporando las opiniones de los distintos equipos profesionales, e integrando las potencialidades y recursos que tiene la propia familia. Además, la intervención en red propicia una relación entre profesionales en la que se comprende el alcance del trabajo de cada uno, especialmente si se desarrolla de manera colaborativa, compartiendo opiniones y expectativas sobre el trabajo de apoyo que se realiza con la familia, participando en una misma dirección.

El desarrollo de un trabajo con la **red institucional como apoyo** permitirá a la familia dar cobertura a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes. Los equipos profesionales tendrán en cuenta para la implementación de estas actuaciones el establecimiento de una coordinación interinstitucional con una perspectiva de colaboración, tanto entre las instituciones como entre los profesionales de los distintos ámbitos, para la obtención de unos resultados eficaces y eficientes en las actuaciones con las familias.

Por otra parte, la implicación en el trabajo con la familia, de las personas de la **red natural como un apoyo**, tanto durante como después de una intervención profesionalizada puede permitir:

1. Reforzar y apoyar los cambios perseguidos por la intervención profesional, con la consiguiente reducción de la duración e intensidad de esta última.
2. Ayudar al mantenimiento de dichos cambios una vez que la intervención profesional haya finalizado.
3. Actuar como provisosores de apoyo o promotores de una nueva intervención profesional precoz si la familia vuelve a presentar una nueva demanda.

Nos centramos por tanto, en una perspectiva ecosistémica en la que se hace relevante intervenir con todas las personas interesadas en abordar la situación de la familia y donde se tiene muy en cuenta el efecto de sus propias intervenciones con los otros miembros del sistema (Anderson y Goolishian, 1988b)

De este modo las personas participantes, ya sean de la red natural o institucional, que rodean a la familia, se sienten corresponsables de los avances de las mismas, toman conciencia del poder que tiene su colaboración y son partícipes de su mejora.

Tenemos que tener presente que en muchas ocasiones y por circunstancias diversas no se puede trabajar con el núcleo familiar principal y es sólo la posibilidad de recurrir a otros recursos la que hace que se consiga una línea de trabajo para ayudar a la familia.

El abordaje desde esta línea incluye poner a disposición de la familia los recursos, servicios y prestaciones disponibles. El trabajo a desarrollar con los mismos podrá tener en cuenta las intervenciones representativas que recogemos en el desarrollo de esta línea.

Por otro lado hay que tener en cuenta que debemos promover las situaciones naturales en las familias, de manera que si un recurso que trabaja con la familias desarrolla una acción con la que se produce una mejora, y la presencia del técnico/a ya no es necesaria dejaremos que siga fluyendo la familia en esa mejora, promoviendo así su autonomía. De esta forma normalizamos las situaciones fomentando la naturalidad en la red, mientras permanecemos disponibles para ver cómo funcionan y se consolidan los cambios.

2.

Intervenciones Representativas

2.1.

Identificación de Fuentes de Apoyo: El Ecomapa

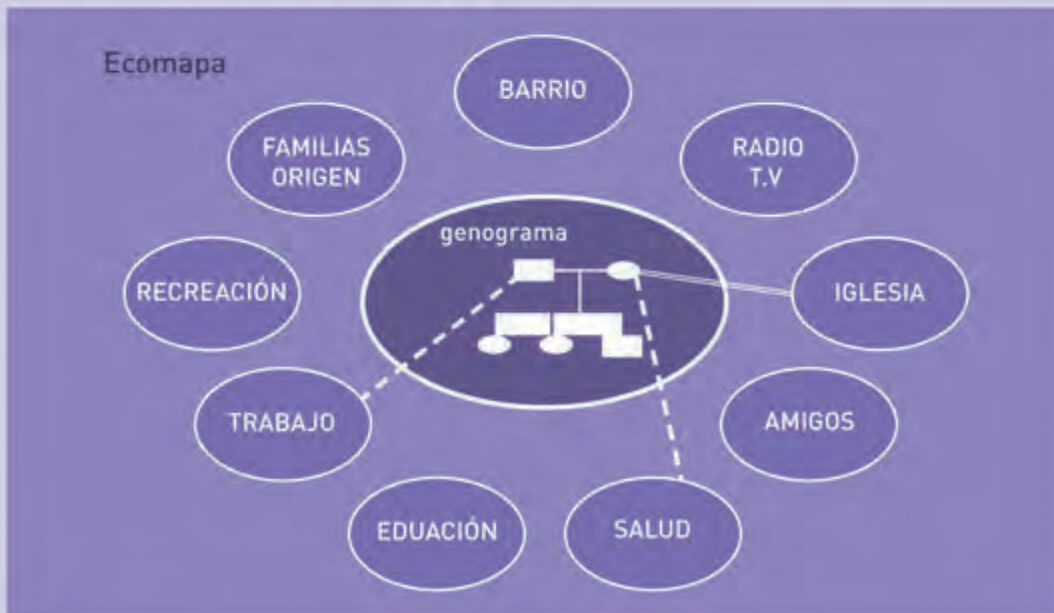
En cualquier intervención y especialmente en aquellas en las que priorizamos esta línea será fundamental la identificación de los recursos de apoyo, naturales e institucionales con la familia. Esta labor se puede realizar al inicio de la intervención, aunque también puede ser información recabada durante la aplicación del Protocolo de Valoración para la Protección Infantil, que se recuperará en la fase de intervención. En todo caso el ecomapa puede ser una herramienta útil para identificar y visibilizar los recursos de apoyo, tanto para la familia como para los profesionales.

El ecomapa representa un panorama de la familia y su situación; de forma gráfica recoge las conexiones importantes que nutren las relaciones entre la familia y su mundo, muestra el flujo de los recursos y agentes claves de apoyo. Este procedimiento de dibujar el mapa familiar, nos permitirá identificar los recursos que existen y los que se deben buscar y modificar, así como los puentes que hay que construir. La construcción del mismo se realizaría con los miembros de la unidad familiar y podría tratarse de un trabajo previo a la utilización de cualquiera de las intervenciones representativas que se recogen en esta línea.

Puede ser un complemento del genograma y un gran apoyo visual en la comprensión del entorno en que se desarrolla la vida de los protagonistas. Este es un instrumento que tiene el propósito de representar a la familia (elaborándolo conjuntamente con ella) y los contactos que mantiene esta con el resto de sistemas que forman parte de la red natural o primaria o de la red institucional o secundaria, es decir, con el ambiente que les rodea: la familia extensa, el trabajo, el ocio, la educación, los servicios de salud, las instituciones educativas, la religión, etc.


Diseño y ejecución del ecomapa

Consta de un círculo central que contiene el genograma de la familia, es decir, la que vive bajo el mismo techo; alrededor del círculo central se ubican otros círculos que representan los amigos, las instituciones de salud y de educación, el trabajo, la familia extensa, etc. El tamaño de los círculos que rodean puede ser variable y debe ajustarse a las necesidades del diseño. Las líneas se dibujan entre la familia, o los miembros que la componen,¹ y los círculos externos a ella, para indicar la naturaleza de las conexiones que existen.




¹ Las conexiones se harán dependiendo de las realidades familiares a trabajar. Para ello, en algunos casos, las conexiones se harán de cada miembro componente de la familia hacia los recursos relacionados con ellos, o bien, de la familia como ente y dichos recursos. En cualquier caso, esto irá determinado por las circunstancias familiares / personales y la relación con los recursos con los que interactúan.

Las líneas punteadas indican conexiones tenues. -----

Las líneas quebradas indican relaciones estresantes 

Las líneas más anchas o paralelas indican conexión importante y fuerte. =====

Dirección de los canales de recursos de energía o interés: → → → →

Relaciones rotas: 

Los círculos adicionales pueden dibujarse si se necesitan, dependiendo del número de contactos significantes que tenga la familia.

2.2.

Co-Intervención con la Red Natural o Primaria

En la promoción de fuentes de apoyo consideramos fundamental aprovechar los propios recursos naturales de los que dispone la familia, entendiendo estos como factores protectores que facilitan la autonomía e independencia de las familias. El aprovechamiento de estos recursos parte de una visión en la que para intervenir siempre es más efectivo empezar por aquellas potencialidades de las que ya dispone la familia para fortalecerlas y ampliarlas.

Estas figuras de apoyo incluyen miembros de la familia extensa, amistades, vecinos significativos y cualquier persona conocida que esté dispuesta a apoyar y en la que estos confíen. Estas personas configuran un sistema ecológico de apoyo cotidiano en el que desempeñan roles complementarios o interrelacionados, ayudándose mutuamente, proporcionando apoyo o realizando diversas actividades en la comunidad. La ayuda informal no es una actividad unidireccional sino que constituye un flujo mutuo que implica tanto la recepción como la provisión de ayuda.

Para trabajar partiendo de estas fuentes informales podemos destacar cuatro pasos a seguir, teniendo en cuenta en cada uno de ellos que la familia va a ser en todo momento la protagonista y aprovechando sus recursos naturales:

2.2.1

Identificación de Redes de Apoyo con la familia:

Para ello la propia familia nos comunica cuáles son las personas de su entorno que consideran un apoyo. Para desarrollar este trabajo podemos utilizar la técnica del Ecomapa.

2.2.2

Contacto con las Redes de Apoyo identificadas por la propia familia:

Un siguiente paso será la de ponernos en contacto con las diferentes fuentes identificadas para convocarles a una reunión en la que se pueda planificar conjuntamente un modo de aprovechar estos recursos para la consecución de los objetivos planificados con la familia. Para ello se considera útil como estrategia, que la propia familia se ponga en contacto con los recursos para citarlos, ya que esto posibilita una relación de colaboración con ellos y a su vez una implicación por parte de la propia familia en su proceso, donde nuestra labor es la de facilitar y acompañar. La convocatoria por parte de la propia familia es un elemento fundamental ya que en sí misma es una intervención favorecedora del acercamiento por parte de una familia a una fuente potencial de apoyo.

2.2.3

Intervención con las Redes de Apoyo:

Podemos establecer una reunión con la familia y con las personas citadas por ella. Esta reunión puede tener el formato de la Conferencia Familiar (intervención representativa desarrollada en el apartado 3.5.), o las estrategias comunicacionales desarrolladas en la Co-intervención con la red institucional o secundaria (intervención representativa desarrollada en el apartado 3.4.).

2.2.4

Desarrollar las actuaciones que se hayan acordado en la reunión:

Para ello nuestra acción la podemos concretar según se expone en el apartado del **Acompañamiento** (desarrollado en el apartado 2.4. de la Intervención Representativa).

2.3.

Co-Intervención Con La Red Institucional o Secundaria

Hemos querido hacer énfasis en la necesidad de plantear el trabajo de coordinación desde la co-intervención con los recursos formales de apoyo, responsabilizándonos mutuamente del trabajo realizado con las familias, desarrollando estrategias comunicacionales para generar **coordinaciones colaborativas**.

Algunas recomendaciones que pudieran ser de utilidad para generar estos espacios de coordinación colaborativa son:

2.3.1

Importancia de la Fase Social de la Entrevista:

La fase social es un elemento que ha de estar presente en todas las reuniones ya que nos facilitará el establecimiento de una coordinación colaborativa con los recursos formales de apoyo. Se aconseja:

1. Relacionarnos de una forma cordial con todas las personas que rodean el recurso, demostrando con ello que todos pueden formar parte de la intervención.
2. Dedicar un espacio de tiempo a crear un clima distendido y a cuidar la relación, esto nos permitirá establecer vínculos con los profesionales de los recursos, buscando con ello "conocimiento personal mutuo para poder trabajar juntos".
3. Atender al estado emocional de la persona en ese momento, al contexto, el espacio, conseguir que sientan que nos interesamos por ellas como personas y no sólo como trabajadoras de una institución.

La buena conexión emocional entre los profesionales facilita soluciones de compromiso adecuadas y eficaces. Por otro lado, las familias perciben las buenas relaciones entre los profesionales y ello se demuestra cuando existe confianza y respeto entre ellas, sintiéndose más seguras en el proceso de trabajo.

2.3.2

La Validación Emocional:

En las reuniones de coordinación cobra vital importancia la validación emocional de las personas que conocen e intervienen con el niño, niña o adolescente y la familia, mostrando interés y reconociendo las vivencias individuales y particulares del que nos habla. De modo contrario, invalidar el modo de percibir las situaciones y hacerle sentir incomprendido, podría afectar al proceso de intervención y la construcción de un proyecto de trabajo conjunto. Ver *Habilidades profesionales para generar relación*.

Algunas características del trabajo de intervención familiar, hacen que en muchas ocasiones sentir el apoyo humano de un compañero sea algo tan preciso como el apoyo puramente técnico. Una forma de generar este apoyo emocional entre las personas que rodean la intervención, podría ser el reservar un espacio al inicio de las reuniones para generar un clima relajado y de apertura emocional respecto a la intervención, en donde todos los miembros puedan abordar sus sentimientos



expresando [frustraciones, dificultades, alegrías con el caso, etc.], construyéndose un clima de comprensión mutua que facilitará una relación de trabajo cooperativo.

Cuando logramos que exista confianza entre las personas que participan en la intervención es posible compartir decisiones de trabajo, comentar abiertamente las dificultades que aparecen en la intervención y mostrar interés por lo que opinen y nos aconsejen los demás.

2.3.3

Deconstruir Juicios y Etiquetas Negativas:

La deconstrucción de las etiquetas y juicios de valor negativos que tienen las personas en la intervención es primordial, ya que estas pueden ser limitantes para el buen desarrollo del proceso de intervención de trabajo conjunto, por lo que será necesario trabajar en las reuniones de coordinación la construcción de nuevos relatos positivos del niño, niña o adolescente y la familia. Desarrollar estos nuevos relatos requiere de los y las profesionales una actitud en la que predomine la esencia por encima de lo superficial y la creencia en la capacidad de la familia para encontrar sus propios recursos y resolver desde su historia de logros el futuro que le espera.

En el caso de que el discurso de las personas que forman parte del recurso de apoyo, esté cargado de algún juicio o etiqueta respecto al niño, niña o adolescente o la familia, respetaremos las opiniones y sentimientos de la otra persona por medio de la validación emocional o la búsqueda de excepciones para deconstruir los mismos, generando para ello otro relato conjunto que proporcione un mirada positiva y sin juicios de valor hacia la familia. Para construir este nuevo relato, será útil generar empatía frente al juicio de valor.

2.3.4

Concretar un Proyecto Común de Trabajo:

Es necesario compartir el propósito de la intervención entre los diferentes recursos, esto se logra cuando la respuesta a la pregunta ¿cuál es el objetivo general de la intervención para esta familia?, produce respuestas similares y en una misma dirección. Por lo tanto, es importante negociar los objetivos y metas de trabajo para **construir entre todos** (familias, recursos y profesionales) un proyecto común. Para esto se sugieren las siguientes propuestas:

1. En el proceso de intervención siempre es necesario, **partir de las metas, objetivos y demandas de apoyo que tiene la persona** con la que trabajamos, tanto si es el primer contacto con el recurso de apoyo como si son posteriores.

2. Debemos **prestar atención a las preocupaciones** ya que podemos convertirlas en demandas de trabajo que faciliten el desarrollo de acciones posteriores. ¿En qué podemos ayudar nosotros?
3. **Fomentar la corresponsabilidad**. ¿Qué han hecho ustedes? ¿En qué podemos apoyarles? ¿Qué podemos hacer juntos? ¿Qué vamos a hacer cada uno de los agentes implicados? ¿Cómo se va a hacer? ¿En qué ayudamos? ¿Qué podemos hacer para que los recursos vean las fortalezas de la familia?
4. **Conocer qué esperan conseguir como resultado de la intervención**. ¿Lo notaríamos en qué? ¿Qué tendría que ser diferente como resultado del trabajo que realicemos con el caso para que digas que ha sido útil, que ha servido de algo? ¿Qué tendría que cambiar para pensar que ha valido la pena el trabajo conjunto con el caso?
5. **Prestar mayor atención a lo que ocurre cuando hay excepciones, soluciones y/o conclusiones** que permiten un nuevo curso de acción, amplificando lo que funciona y definiendo el problema/la situación como cambiante, en lugar de centrar la reunión en hablar de lo que ocurre cuando aparecen los problemas, evitando así centrarnos en aquello que no funciona (Miller y Hubble, 1991). Trabajar con todo lo que los rodea para descubrir qué es diferente, cuándo hay excepciones y qué hacen ellos para que estas ocurran. Hacer que los recursos se sientan orgullosos/as de lo que hacen para que las excepciones ocurran y ayudar a describir al niño, niña o adolescente y la familia de una manera nueva, con carácter positivo.

Es interesante pedir a las personas de los recursos registros de excepciones, para forzarlos a centrarse en lo positivo y facilitar el cambio de etiquetas.

Recordar que la intervención debe centrarse en las fuerzas positivas. Así que cuanto más positivas son las preguntas que hacemos, más exitoso y duradero es el esfuerzo del cambio. Las respuestas están determinadas por el tipo de preguntas, por lo tanto las preguntas positivas evocan lo mejor que hay en las personas e inspiran respuestas y soluciones positivas

2.3.5

Generar Corresponsabilidad en la Intervención:

Cuando los diferentes profesionales de salud, educación, servicios sociales, etc., que intervienen con un niño, niña o adolescente y la familia simultáneamente, se sienten corresponsables de los avances de las mismas y de sus historias, logramos que sean conscientes del poder que tiene su colaboración en la intervención y la posibilidad que tienen de participar activamente en la consecución de los objetivos de esta. En consecuencia existirá una mejora en el servicio de apoyo y una optimización del trabajo coordinado en red.

Estrategias para trabajar la corresponsabilidad en la intervención:

5.1. Transformar la queja en Objetivos comunes por conseguir es posible a través de preguntas como:

¿Cuál va a ser la primera cosa (una pequeña señal) que va a ver en la persona de la que hablamos para entender que la situación está empezando a cambiar?; ¿cómo nos explicamos lo que ocurre?; ¿cuál es su idea de lo que tiene que pasar para resolver la situación?; imagínese que vemos una película donde la situación se ha resuelto de forma rápida, ¿qué va a ser diferente?; ¿qué vamos a notar al ver esa película que le hace pensar que algo ha cambiado?; ¿qué consejos daría para trabajar con alguien en una situación similar a la nuestra?; ¿qué errores debemos evitar?; ¿cómo influyen esos cambios en la forma de enfocar o entender a la familia?

5.2. Explicitar Los Avances Conseguídos por el Recurso, se facilita con el uso de cuestiones como:

En una escala de 1 a 10, donde 1 sería peor han estado las cosas y 10 el día en que se ha solucionado todo/el día que ves la película, ¿dónde están las cosas ahora?; ¿qué contiene ese (el nº referido); ¿cuál es la última ocasión en que ha sucedido una pequeña parte de ese cambio?; ¿qué mejoría ha visto usted desde la primera vez que conoció la situación?; ¿qué cambios ven otros agentes de la intervención que no pueden ayudar a ver la situación de otra forma?; ¿qué dirían?; ¿en qué punto de la escala cree usted que estará la situación dentro de -tanto tiempo-?; ¿cómo consigue llevar esta situación tan compleja?

5.3. Consolidar los avances conseguidos, es posible con verbalizaciones como:

Me han dado una buena descripción de lo que les sucede y preocupa, pero para tener una visión más completa de lo que podemos hacer, necesito saber qué ocurre cuando no se presenta el problema; si los protagonistas de esta situación estuvieran sentados aquí y ahora, ¿qué les pediríamos que siguieran haciendo para que esa excepción se produzca con más frecuencia?; ¿y cómo se le ocurrió esa idea tan buena?!; ¿qué tendríamos que seguir haciendo para que estos cambios continuaran?; ¿qué tendría que suceder para que hubiera un retroceso?; si otra familia estuviera en su situación, ¿qué le serviría o le sería útil?; si la familia pudiera participar de nuestra reunión ¿qué observaciones útiles nos harían que nos ayudaran a resolver la situación?.

Tomando la idea de Selekman (2005); se trata, en definitiva, de confiar en las familias, considerando que estas tienen la capacidad para afrontar exitosamente

las dificultades, siendo el trabajo en red un facilitador para la identificación de lo que las personas ya están haciendo que les ayuda a resolver los problemas y trabajar colaborativamente para ampliar esa capacidad.

Los elementos estratégicos expuestos se caracterizan por permitir vertebrar esta intervención transitando por cada uno de ellos, según la evolución del trabajo, sin caer en reproducir una secuencia determinada y adaptada a la realidad de cada fuente de apoyo.

3

El Acompañamiento

La importante tarea del acompañamiento puede tener varias funciones, en muchas ocasiones nos sirve para construir vínculo con las personas, en otras para apoyar en la adquisición de determinadas habilidades, y, en gran parte de nuestro trabajo con la familia, en la construcción de la relación con las redes de apoyo.

El término **acompañar** tiene diferentes acepciones, ir en compañía de otro, agregar una cosa a otra, coincidir simultáneamente, existir como una cualidad en la persona (ejem. "Le acompaña el sentido del humor"), etc. Tanto en los casos en los que el acompañamiento se refiere a una persona respecto a otra, o como una cualidad que nos acompaña, el término nunca se refiere a sustituir, sino a sumar desde fuera, estar sin invadir. Acompañar es situarse -junto a- para facilitar un camino, es ocuparse de las personas, preocuparse, interesarse, devolver imágenes positivas, es ayudar a diseñar caminos y a recorrerlos, y requiere estar disponibles para ver cómo funcionan los ensayos, cómo se consolidan los cambios.

Por tanto, cuando acompañamos a una persona en cualquier proceso de su vida, estamos a su lado, pero no somos la figura, sino que propiciamos espacios, conversaciones, reflexiones, actuaciones, etc., que promueven el cambio y la responsabilización en la persona.

Es interesante por tanto hablar sobre dos tipos de acompañamiento:

Acompañamiento social.

Acompañamiento comunitario.

Acompañamiento social: Entendemos por acompañamiento como ese trabajo de relación personal continuada, relativamente duradera, de comprender a las personas para contribuir a que ellas mismas entiendan y empiecen a dominar su situación y las claves de sus dificultades; de apoyo para activar y movilizar recursos,

capacidades, potencialidades de las personas y de su entorno. Esta idea parte de la responsabilidad de la persona usuaria en intentar organizar su propia estrategia, de utilizar los recursos a su alcance de forma eficaz. El o la profesional que acompaña asume cierto papel de tutela del proceso, debe ser flexible frente a las dificultades que puedan surgir, mediar en los mismos, posibilitar las mismas oportunidades que los demás en la consecución de ayudas y facilidades económicas, materiales o técnicas cuando sea necesario. Todo ello en relación a la perspectiva de la cobertura de necesidades infantiles y de los adultos de la unidad familiar.

Acompañamiento comunitario: es el que refiere a una metodología donde la intervención se centra en las carencias de la comunidad y acompaña a esta como un todo y no sólo al sujeto individual. Siendo facilitador de situaciones de interacción social y de integración con su comunidad (jornadas por ejemplo), teniendo por objetivo la normalización y la rehabilitación con un matiz educativo. Ejemplo: acompañamiento en el domicilio y en el entorno (eventos deportivos, artísticos y culturales), entrenamiento en actividades para la vida diaria, (básicas e instrumentales), programas de habilidades sociales.

Como puede comprobarse, los distintos tipos de acompañamiento tienen como objetivo último el apoyo a la persona. Sin embargo cabe reflexionar sobre la necesidad de que no se dé uno sin el otro, es decir, no conseguimos facilitar el desarrollo de una persona como individuo si no promovemos acciones que favorezcan la construcción de una comunidad sana a su alrededor. No podemos olvidar que el individuo también se construye con su ambiente y que su evolución va a depender del contexto social y cultural al que pertenece.

En todos los tipos de acompañamientos la persona será el eje de la intervención, el profesional ocupará un rol auxiliar priorizando el vínculo y una metodología de lo cotidiano, permitiendo que la persona despliegue todo su potencial, con la seguridad de la compañía del profesional. Estaríamos diciendo que no importa tanto el tipo de acompañamiento que hagamos ni para qué, sino nuestra capacidad para que sean las personas con las que trabajamos (y no nosotros/as) las protagonistas de su cambio, confiando en la capacidad del ser humano para hacerse responsables de afrontar los cambios, conflictos y las actuaciones que se requieren desde los distintos recursos de apoyo.

Acompañamos a las personas, no sólo a los miembros de las familias, es decir, el acompañamiento puede ser a un profesor, a una pediatra o a un entrenador deportivo, que están involucrados en el mismo proceso con una familia y con los que podemos construir formas de caminar que favorezcan que toda la comunidad se corresponsabilice del cambio.

Muchas veces, los tiempos con los que trabajamos, las presiones de las instituciones que envuelven nuestra práctica, así como las de los propios recursos, inmersos a

veces en un trabajo basado en sus propios valores, preocupaciones y exigencias, y no en los de las familias, hacen que acabemos asumiendo roles marentales o parentales, tanto respecto a los niños y niñas como respecto a quiénes les cuidan. Quizás esta entrega, que los y las profesionales muestran para que los padres y madres mejoren sus habilidades, junto con las presiones a las que son sometidos por el resto de la red y la misma institución, puede hacer que acaben formando parte de la problemática de la familia y acaben por abandonar el sistema terapéutico, adoptando un rol que mantiene el problema dentro del sistema familiar.

Imaginemos una realidad familiar en la que el contacto con el centro educativo es escaso, las notas se han recogido con poca frecuencia, apenas se han presentado a las tutorías.

Ante esta queja un acompañamiento a uno de los progenitores podría ser una buena estrategia. Sin embargo, podemos caer en llamar a la madre o al padre, informarles de la queja del centro educativo, explorar un poco los motivos de su ausencia y quedar otro día para ir con ellos; aunque sería más adecuado planificar el acompañamiento a realizar en relación a las siguientes preguntas:

¿Estamos promoviendo una manera natural de acercamiento? ¿Qué objetivo va a tener el colegio en este acompañamiento? ¿Ha llamado el colegio a los padres para citarlos? ¿Y si los padres siguen sin acudir? ¿Iremos a recabar información sobre el niño o niña para saber cómo se está asumiendo el rol marental o parental?

A través de estas cuestiones tomamos conciencia de la verdadera función del acompañamiento, del cuidado que debemos tener para no caer en acciones paternalistas o convertirnos en meros transmisores de información sustituyendo la voz de los padres, mientras ellos observan de forma pasiva. Nuestra labor es trabajar con los padres, madres y los/as niños/as para que sean ellos los que se acerquen a los recursos, pregunten, resuelvan, etc... sin pretender que lo hagan con la asiduidad que nosotros y nosotras lo haríamos, ni de la manera en que creemos que hay que hacerlo.

Por tanto, el acompañamiento requiere de:

Conciencia personal del o la profesional sobre sus propios criterios, valores y exigencias, para no caer en pedirle acciones a la familia que no tengan que ver con ella.

Acompañamiento a la persona para generar igualdad en cuanto al acceso a la red de fuentes de apoyo.

Acompañamiento a la comunidad para apoyar su labor y construir una red sana y abierta a las diferencias, que favorezca la colaboración con las familias y la aceptación del ritmo de su proceso de cambio.

4

Conferencia de Grupo Familiar con la red de apoyo

4.1

Definición y Características

Es un proceso decisional compartido con los recursos de apoyo que están vinculados con la familia. Estos serán invitados a reunirse y desarrollar conjuntamente con la familia un plan de trabajo coordinado para apoyarles en la resolución de las dificultades en el cuidado de los niños y niñas.

En una conferencia de grupo familiar, o grupo decisional, hay una persona imparcial (miembro del equipo que trabaja con la familia y que funciona como **coordinador** de este grupo) que ayuda a enfocar y organizar las discusiones. La familia tomará la decisión de invitar a todas aquellas personas que tienen papeles importantes en su vida: amigos, miembros de la comunidad, profesorado, etc.

Sigue siendo la familia la que toma sus propias decisiones, pero se provee ayuda para:

- > Poner los problemas en orden.
- > Aprender más sobre los apoyos y servicios comunitarios.
- > Hacer un plan formal que corresponda con las necesidades del niño, niña o adolescente, desarrolle sus fortalezas y satisfaga las necesidades de la familia.

La conferencia de grupo familiar puede ayudar a llegar a un acuerdo sobre cosas como:

- > La seguridad del niño, niña o adolescente.
- > Los servicios que la familia necesita.
- > Cómo proveerán apoyo la familia extensa y la comunidad a los padres y niños/as.
- > La conferencia de grupo familiar ofrece una oportunidad a las familias de reunirse y ponerse de acuerdo en cómo mejorar su situación y la de sus hijos.



Es un proceso decisional voluntario y una manera de:

- > Reunir a individuos que tienen vínculos afectivos con la familia.
- > Darse una oportunidad de apoyar a la misma.
- > Tomar decisiones más rápidamente, y
- > Fortalecer relaciones al apoyar a las familias en el encuentro de soluciones.

Pueden participar en la misma todas las personas que juegan un rol importante en la vida de la familia, lo que incluye:

Padres/madres	Miembros de comunidades culturales, deportivas,
Niños/as	asociaciones, escuelas infantiles, etc.
Otros parientes	Miembros de alguna comunidad religiosa.
	Personal de apoyo (profesores, médicos...)
Amigos y vecinos	Si se desea, alguien que ayude a los miembros de la familia a decir lo que piensan y hacerse entender, etc.

4.2

Temporalización y Pasos a Seguir

Los preparativos pueden tomar de 3 a 6 semanas. El coordinador/a tiene que hablar con los participantes para cerciorarse de que entienden el propósito y que están dispuestos a reunirse. La conferencia en sí puede durar un par de horas o hasta dos días (depende de los problemas a resolver y cuán rápido todos pueden llegar a un acuerdo). Los pasos que se seguirían serían:

1. La familia decide junto con el coordinador/a de la conferencia de grupo familiar, quién debe participar.
2. Una vez que se haya acordado la lista de participantes, el coordinador/a convoca reuniones individuales con cada participante, para hablar con ellos acerca del método de conferencias en grupo, y para prepararlos para el día de la conferencia. El coordinador explicará a todos lo importante que es respetar la confidencialidad de la información que se comparte durante las sesiones. Si alguna persona no puede asistir a la conferencia, el coordinador hace los arreglos necesarios para que sus opiniones se hagan oír de otra forma (ej. por escrito o por teléfono).
3. Durante la conferencia, el coordinador se esfuerza por que cada participante sepa quiénes son los demás integrantes, se sienta acogido y entienda el funcionamiento del proceso. El grupo hablará sobre el motivo de la reunión y los servicios disponibles de apoyo. Concluyendo con la familia de qué manera pueden colaborar y recogiendo estos acuerdos en un plan de actuación.

4. Finalmente, la familia se reúne en privado (sin el personal profesional) con sus parientes y amigos, etc... para acordar la manera en la que pueden colaborar.
5. Una vez se acuerden los tipos de apoyos que recibirá la familia de su red formal e informal de apoyo que han participado en el proceso, el coordinador junto con la familia revisa y ayuda a poner en práctica el mismo.
6. Tras este acuerdo se envían copias a todos los que estuvieron presentes en la conferencia para recordarles los compromisos adquiridos. A petición de la familia o del coordinador/a responsable, se puede convocar una conferencia de seguimiento al cabo de unos meses para ponerse al día y si fuera necesario revisar los acuerdos.

5.

Para saber más

ANDER-EGG, E. (1995): *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.

ANDERSON, H. Y GOOLISHIAN, H. (1988): "Los sistemas humanos como sistemas lingüísticos: Implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar". Madrid: Revista de Psicoterapia, 2, pp. 41-72

ESCUADERO, V. (2010): *Guía práctica para la intervención familiar*. Valladolid: Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades de la Junta de Castilla y León.

FERNÁNDEZ, T. Y PONCE DE LEÓN, L. (2011): Trabajo Social con Familias. Madrid: Ediciones Académicas.

GRACIA, E., HERRERO, J. y MUSITU, G. (1995): *El apoyo social*. Barcelona: P.P.U.

GRACIA, E. (1997): *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Paidós. Barcelona.

GUINOT, C. (coord.) (2009): Métodos, técnicas y documentos utilizados en trabajo social. Bilbao: Temas de trabajo social, nº 6. Publicaciones de la Universidad de Deusto.

LÓPEZ-CABANAS, M. y CHACÓN, F. (1999): Apoyo social, Redes Sociales y Grupos de Autoayuda. En M. López Cabanas y F. Chacón: *Intervención Psicosocial y Servicios Sociales. Un enfoque participativo*. Madrid: Síntesis.

MUSITU G. y otros. (1991): *Intervención psicosocial*. Madrid: Editorial Popular, S.A.

NAVARRO, S. (2004): *Redes sociales y construcción comunitaria. Creando (con)textos para una acción social ecológica.* Madrid: CCS.

RODRIGO, M.J., MÁIQUEZ, M.L. Y MARTÍN, J.C. (2010): *Parentalidad Positiva y Políticas Locales de Apoyo a las Familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales.* Madrid: Ministerio de sanidad y política social. Federación española de municipios y provincias (FEMP).

SELEKMAN, M. (2005): *Abrir caminos para el cambio.* Barcelona: Gedisa.

SLUZKI, C.E. (1996): *La red social. Frontera de la práctica sistémica.* Barcelona: Gedisa.

